

● Michel Clarembaux
Lieja (Bélgica)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 11-01-10
Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-02

Educación en cine: memoria y patrimonio

Film Education: Memory and Heritage

RESUMEN

La educación para el cine en la era digital debería apoyarse en tres polos complementarios y estrechamente asociados: ver, analizar y hacer películas con jóvenes. Estos tres polos han de potenciarse mutuamente. El concepto de análisis creativo podría ser la argamasa que diera coherencia y eficiencia al dispositivo educativo. Si el cine es un arte, es sobre todo el arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Este artículo sugiere que es posible hacer converger la pedagogía de la educación cinematográfica y la voluntad ciudadana de perpetuar la memoria, al tiempo que se protege el patrimonio cultural. El autor propone una serie de películas para ilustrar estos planteamientos, que ponen de relieve la dimensión económica y cultural de los medios de comunicación, respondiendo en esta convergencia a las más recientes directrices de la Unión Europea sobre creación y producción, desde esta perspectiva, de medios audiovisuales. El trabajo se inicia con una aproximación a la educación para el cine en la era digital. Posteriormente se recogen algunas singularidades de las «películas de la memoria», aludiendo concretamente a la tipología de los puntos de vista de los realizadores y al tratamiento de sus fuentes. Por último, se refleja el encuentro entre el concepto de «análisis creativo», fomentado por la educación cinematográfica, y la realización de videogramas hechos por jóvenes y dedicados a la memoria individual o colectiva.

ABSTRACT

Film education in the digital age should be based on three closely-related and complementary fundamentals: to see, to analyze and to make films with young people; three basics that must interact and support each other. The concept of creative analysis could be the glue that binds this subject together, making it coherent and efficient for educational purposes. If cinema is an art, it is above all the art of memory, both individual and collective. This article suggests that we can join the pedagogy of film education to the citizen's desire to perpetuate memory and preserve cultural heritage. The author describes various types of films to prove this hypothesis, and at the same time indicates the economic and cultural dimension of the media. The essay starts with an approach to film education in the digital age. Later, it analyzes certain aspects of films of memory, referring specifically to the typology of standpoints of film-makers and the treatment of their sources. Lastly, there is a reflection on the convergence of the concept of creative analysis, promoted by film education, and the production of videos by young people dedicated to the individual or collective memory. This convergence matches European Union proposals concerning the production and creation of audiovisual media from this viewpoint.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación en medios, cine, análisis de creación, producción de películas, memoria colectiva, patrimonio.
Media education, film education, creative analysis, film production, collective memory, heritage.

◆ Michel Clarembaux es Director del Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica) (cav.liege@sec.cfwb.be).
Revisión lingüística: Tomás Pedroso Herrera.

El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue el nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan.

Nuestra hipótesis, en este artículo, consiste en proponer una convergencia entre una pedagogía de educación para cine y la voluntad de conservar y perpetuar la memoria de las gentes y de las cosas. Con este enfoque coincidimos con los deseos expresados por las instancias europeas, que ponen de relieve en términos muy concretos la dimensión económica y cultural de los medios de comunicación, y más concretamente del cine, al invitar a «aumentar, especialmente entre los jóvenes europeos, la conciencia y el conocimiento sobre nuestro patrimonio cinematográfico, así como el interés por estas películas y otras películas europeas recientes». Por otra parte, se trata también de «fomentar la adquisición de cualificaciones para la producción y la creación de medios audiovisuales»¹.

Primero quisiéramos definir nuestro concepto de una educación para el cine en la era digital. Después se reflejan algunos aspectos típicos de las «películas de la memoria», aludiendo concretamente a una tipología de los puntos de vista de los realizadores y al tratamiento de sus fuentes. Por último, intentaremos observar qué surge del encuentro entre el concepto de «análisis creativo»², fomentado por la educación cinematográfica, y la realización de videogramas hechos por jóvenes y dedicados a la memoria individual o colectiva.

1. Educación para el cine

Hoy día, dado el contexto digital en el que viven los jóvenes, una educación cinematográfica tendría que apoyarse en tres polos complementarios e indisolubles: ver, analizar y realizar películas. Educar en cine es, pues, organizar la tensión entre estos tres polos para que se alimenten mutuamente, para que se influyan recíprocamente, con una preocupación constante por aumentar la eficacia y el placer, ya que ambos parámetros han de estar presentes y deben ser reforzados.

A lo largo de estos cincuenta últimos años, la educación para el cine ha experimentado cambios importantes. Sería, tal vez, más exacto hablar de educación para la imagen animada, pues la imagen cinematográfica ha terminado hoy día por quedarse aislada, tal como solía encontrarse hasta la primera mitad del siglo

pasado. En su aprendizaje, en sus códigos, en sus referencias, en su entorno cotidiano, la imagen cinematográfica resulta prácticamente indisoluble de la imagen televisiva, de la imagen del vídeo, de la imagen digital que suele encontrarse en la web y de las imágenes que se capturan con móvil o de las imágenes que se ven en el ordenador portátil o en una de estas numerosas pantallas que pueblan nuestros días y nuestras noches. La imagen cinematográfica va mezclándose con las demás, confundiendo con ellas en este universo indiferenciado donde imágenes y sonidos que integran la cotidianeidad de los jóvenes a quienes tenemos que educar en el concepto y en la práctica de la imagen cinematográfica.

1.1. Ver películas

Hace cincuenta o sesenta años, en la mayoría de los países occidentales, el descubrimiento de las novedades cinematográficas y de las grandes obras clásicas del Séptimo Arte solía ocurrir en las salas de cine y, sobre todo, en los cineclubs, donde (en 16 o 35 milímetros) una generación entera de cinéfilos pudo ver las obras maestras que la historia del cine iba creando. Aquella generación pudo vivir casi en directo la aventura del cine independiente americano, las «nuevas olas» francesa, sueca, británica, alemana o checa. De esta manera, el cineclub fue para la mayoría de nosotros la vía privilegiada que nos condujo a una primera educación cinematográfica, gracias a una programación específica y a la participación en debates informales referidos a la película y a su contexto sociopolítico y artístico. También el fenómeno de los cineclubs produjo un tipo de proselitismo que contribuyó a multiplicar los lugares en los que se veían películas.

Sin embargo, a partir del último decenio del siglo XX, se produjo una gran diversificación de los lugares donde se podían descubrir películas de calidad. Además de las salas de cine, que modernizaron sus condiciones técnicas de proyección, aparecieron nuevas costumbres individuales o colectivas que hicieron competencia a las salas tradicionales, aunque se siga creyendo (con razón o sin ella) que las salas de cine son el lugar privilegiado para ver una película y para apreciar los efectos del lenguaje cinematográfico en una pantalla de grandes dimensiones. La televisión contribuyó a esta diversificación, al igual que posteriormente el «home cinema» e Internet, que tomaron frecuentemente el relevo de las salas.

Pero, sin duda, la revolución más importante vino del desarrollo del DVD, que fue acompañado por la mejora de las calidades visuales y sonoras de los sistemas de videoproyección.

Por razones técnicas y por el incremento de estos nuevos soportes, la educación para el cine progresó enormemente, al multiplicarse el acceso al patrimonio cinematográfico. En menos de diez años, tuvimos un acceso ilimitado al patrimonio cinematográfico, tanto a tipos de cine, como a escuelas, períodos, producciones nacionales o autores. Esto quiere decir que en pocos años hubo una verdadera explosión de la oferta, que no siempre resultó ideal para el descubrimiento de una película, ya que ver una película en un ordenador portátil no es, por ejemplo, un método aconsejable. Pero hay que admitir que las condiciones de visionado en una sala cinematográfica tampoco son siempre las ideales, debido a otro tipo de interferencias que hacen que la «magia de la sala oscura» no siempre surta efecto. Sea lo que sea, ver películas en una pantalla que asegure una recepción ideal no plantea hoy día ningún problema.

Nos parece también muy importante aludir a la «ley de excepción pedagógica» que muchos países han aprobado. Se trata, como se sabe, de una ley que permite a un profesor cualquiera exhibir en el aula para los alumnos una película o una emisión televisiva, completa o parcialmente. Ciertamente los profesores solían hacerlo desde siempre, pero la ley legitima ahora la elaboración de recursos y herramientas didácticas que permiten mejorar el aprovechamiento de la obra, educando tanto para el cine como educando en el cine, que son formas de educar complementarias. Por consiguiente, el cine ha adquirido pleno derecho en las clases de Historia, de Lengua, de Ciencias Sociales, etc.

Importa recordar aquí que el visionado de fragmentos significativos de una obra cinematográfica muy a menudo puede ser más provechoso que la obra entera, si se quiere insistir en un aspecto preciso del punto de vista o del estilo de un autor. Por otra parte, no hay que olvidar que un DVD ofrece la oportunidad muy interesante —en una fase de aprendizaje— de pasar de un fragmento significativo a otro, de una secuencia a otra o de un plano a otro para aclarar, precisar y comparar. Un trabajo comparativo puede elaborarse de esta forma más fácilmente, sobre todo si se tienen también en cuenta que los horarios fragmentados de los alumnos no siempre facilitan las cosas y que, además, los jóvenes son incapaces de fijar su atención en

un contenido durante mucho tiempo. Ver o volver a ver películas enteras o en fragmentos, personalizando el trabajo, adaptándolo a las circunstancias o a los objetivos, nos parece que hoy día es una actividad que no sale de lo ordinario.

1.2. Analizar películas

Tomando en consideración los progresos tecnológicos y la flexibilidad y la adaptabilidad que ofrecen los nuevos soportes, el análisis de una película puede integrarse en el debate que suscita cualquier objeto cultural o de creación artística. Para ser eficiente y atractivo para los que lo practican, el análisis ha de evitar el formalismo y el academismo. El análisis ha de responder

El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue el nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan.

primero al deseo de cada espectador de relativizar sus primeras impresiones, de tener la distancia suficiente para juzgar una obra de creación y no dejarse llevar por las emociones del primer contacto, sean éstas de entusiasmo como de rechazo. Aquí es donde hay que situarse en relación al autor y a la obra. Y aquí es donde se puede estar en buena posición para comprender y apreciar el valor del tema y sus matices, y el uso pertinente de los elementos de lenguaje. Aquí también es donde uno puede acrecentar su placer, aumentar su complicidad con la obra y su autor y percibir todas las dimensiones, alejándose de una primera visión que, a causa del sincretismo y la globalidad, puede esconder ciertos aspectos esenciales. Este tipo de análisis ha de identificar de manera evidente el punto de vista del autor respecto al tema escogido. También ha de mostrar en cierta medida cómo «funcionan» las imágenes y los sonidos para que el «mensaje» del autor alcance al espectador.

Este análisis también ha de incluir dos parámetros que nos parecen de importancia relevante. Tendría

que considerar la película como un objeto mediático y no únicamente como una obra de arte y también tendría que ser creativo, lo que quiere decir que deberá conducir tarde o temprano hacia la realización.

Es, en efecto, difícil limitarse a considerar la película como mera creación, y más aún como la mera voluntad de un autor de expresarse y comunicarse con un público. Quiérase o no, el cine es un medio y la película un producto mediático. Un análisis, pues, no puede ignorar ciertos aspectos como la tecnología a la que el autor ha recurrido o el sistema de producción al que pertenece la obra. Este sistema tiene sus obligaciones técnicas y económicas, que condicionan el producto y lo influyen en su contenido y forma, tanto si es una película experimental o un «blockbuster». Un análisis

la imaginación que haga contraproposiciones, que sugiera otras propuestas posibles, que reconstruya el proceso creativo dándole eventualmente otra orientación con otros materiales lingüísticos. Estos materiales pueden encontrarse en la misma escritura del guión, en el desarrollo narrativo, en la evolución de los personajes, en la dirección de los actores, en la escenografía o en el montaje. ¿Hubiera tomado yo decisiones semejantes? ¿Qué modificaciones podría yo introducir que sean más adecuadas para las emociones que experimenté? El análisis creativo conduce, pues, a alternativas y opciones. Pero para que sean interesantes, estas alternativas han de concretarse en elecciones argumentadas y, sobre todo, explicitadas en nuevas imágenes y nuevos sonidos. Es importante que estas

contrapropuestas estén limitadas en espacio y tiempo. Dicho de otra manera, no se trata aquí de proponer un «remake» de la película analizada sino de modificar, como máximo, un plano, un ángulo o una composición. Es importante también que las modificaciones sean coherentes y se ajusten a una interpretación original y personal del tema. Así se ve cómo este tipo de análisis puede ser sumamente dinámico y cómo puede contener en sí mismo su propia evaluación, en una diversidad realista de combinaciones. Se adivina cómo este análisis puede condu-

En la medida en que las imágenes seleccionadas, su montaje y su densidad emocional nos conducen inevitablemente a los conceptos de «punto de vista» o de «contracampo», nos encontramos de verdad en el centro de la problemática del discurso y de la estilística, de la formulación y de lo implícito. De hecho, nos encontramos en plena educación para el cine, sea en términos de análisis, sea en el campo de proposiciones alternativas y de creación. Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas.

lisis realista de la película no puede ahorrarse estos aspectos.

El segundo parámetro que nos parece esencial es que el análisis conduzca a una lectura interpretativa de la obra, una interpretación que sea concreta y que contenga en sí misma el embrión de otra creación. Es lo que el autor y realizador francés Alain Bergala llama «análisis creativo»³. Lo entiende como un análisis estrechamente asociado a nueva fase de creación. El análisis ha de tomar en cuenta lo que ocurrió antes de la misma creación cinematográfica, ya que pone la atención en las decisiones que tomó el autor antes de pasar a su materialización. ¿Por qué optó por determinado punto de vista? ¿Por qué seleccionó tal enfoque, tal encuadre, tal segundo término, tal primer plano o tal luminosidad? Se trata también de un tipo de análisis que exige observación y comprensión, como el análisis clásico. Pero también se trata de un análisis que pide a

nosotros a las puertas de la realización y cómo ambos «momentos» de la educación para el cine se integran en el mismo flujo y en la misma continuidad.

Jean Renoir decía en 1979: «En realidad para amar a una película hay que ser un cineasta en potencia; es necesario decirse: yo lo hubiera hecho así o lo hubiera hecho de esta otra manera; es necesario hacer películas por sí mismo, tal vez sólo en la imaginación, pero es necesario hacerlas, si no... no merece la pena ir al cine a ver películas»⁴. La invitación de Renoir adquiere aquí pleno sentido y la educación para el cine deja de disociar el «decir» y el «hacer», como ha solido hacerse a lo largo de muchos años.

1.3. Hacer películas

El análisis creativo, desde luego, no es el único camino que conduce hacia la creación cinematográfica, pero su práctica permite un fraccionamiento del

aprendizaje en la adquisición de microcompetencias, lo que exige un dominio narrativo que no es siempre fácil para los principiantes. El análisis creativo puede focalizarse más fácilmente en un único elemento del lenguaje o en una técnica particular.

Digamos ahora unas palabras acerca de la realización sin que sea posible, en el marco de este artículo, considerar sus numerosas implicaciones. Sólo quisiéramos recordar que, en una pedagogía de la educación para el cine con jóvenes o colegas en formación permanente o continua, la realización cinematográfica o videográfica fue durante mucho tiempo el pariente pobre. Se correspondía más con una actividad de taller que con una etapa privilegiada del proceso educativo de la imagen animada. Hay que decir que la grabación de imágenes y sonidos, además del montaje en Super 8, planteaban numerosas dificultades, sobre todo para el aprendizaje colectivo. Los adelantos tecnológicos de los últimos años han modificado las condiciones de trabajo. El DVD, el software de montaje, los efectos de luces y de sonidos menos complejos permiten hoy en día condiciones de aprendizaje menos complejas. La técnica no se impone, como podía hacerlo antes, sobre el contenido o la estructura de la obra. Resulta más fácil hoy día dar la prioridad a lo que se quiere expresar y es posible hacerlo de una manera más adecuada.

Quisiéramos añadir que los jóvenes han adquirido una verdadera cultura de la autoproducción. La webcam y el móvil han contribuido a la trivialización de la grabación de imágenes. Nuestros alumnos suelen, además, descargarse imágenes y canciones de Internet. Están inmersos en el mundo de la imagen y la digitalización. Esto también ayuda a transformar las cosas y a crear todo un entorno de imágenes que puede favorecer nuestra actividad. Todo este entorno en el que nos encontramos invita a un aprendizaje más estructurado, a una reflexión sobre la naturaleza y función de la imagen y del sonido, y la responsabilidad sobre la propiedad intelectual que de todo esto se deriva. Sería una lástima no aprovechar esta nueva cultura joven para desarrollar una oferta coherente de educación para el cine, donde, por fin, teoría y práctica se unen de manera más eficaz y placentera.

2. Cine, memoria y patrimonio

Aquí es donde quisiéramos introducir nuestra hipótesis de trabajo, con lo que se acentuará la idea de coherencia a la que aludíamos al principio de este artículo. Ver películas, analizarlas y realizarlas. ¿Por qué no imaginar que la columna vertebral de este itinerario no ha de ser la memoria, la memoria individual, la

memoria colectiva, la memoria nutrida por imágenes, la memoria de las imágenes? Una memoria que se enseña con textos mediáticos, con imágenes también, y a veces con películas... Una memoria que cada uno podría ayudar a reconstruir, a veces sólo para comprender mejor quién es o para comprender el presente en el que vive. Esta postura nos parece importante, fundamental incluso, pues se trata de una postura del individuo como tal y también del ciudadano, una postura que afecta a nuestro porvenir y a nuestros compromisos sociales. No sería una utopía pensar, según creemos, que una educación para el cine sea también uno de los hilos conductores para explorar el patrimonio heredado de la memoria.

En el pasado utilizamos una película como documento didáctico en los cursos de Historia, Ciencias Sociales, etc. Hoy son numerosos los profesores que la integran como ilustración de su curso o como mera información para fomentar el espíritu crítico de los alumnos y para invitar al debate o al compromiso ideológico. Pero es importante no olvidar que el cine nos muestra la memoria sin garantía científica y se complace en teatralizarla o en representarla añadiendo una ideología y una voluntad políticas impuestas por los productores. También es importante darse cuenta de que los hechos de la memoria corresponden a niveles muy diferentes. A un nivel planetario hay conflictos, guerras internacionales, plagas, epidemias y grandes movimientos migratorios... Pero habiéndose convertido el planeta en un pueblo y habiendo sido borrados los límites y los territorios, los hechos, los sucesos, las situaciones sociales, los personajes pueden ser descritos en un contexto nacional, regional o local. La memoria de un lugar equivale a la memoria de otro lugar.

¿Pero de qué memoria se trata? ¿De la memoria individual o de la memoria colectiva? La memoria colectiva se construye por las actividades o por la experiencia de un conjunto de seres humanos que se acuerdan de algo como miembros del conjunto. La memoria colectiva «envuelve», pues, las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Por esto, nos dice Maurice Halbwachs⁵: «Sería necesario distinguir dos memorias, que podrían llamarse, la una interior o interna, la otra exterior, o la primera personal y la segunda social. Aún más exactamente, podríamos hablar de una memoria autobiográfica y de una memoria histórica» (1950). De hecho, numerosos testigos integran sus recuerdos más o menos conscientemente a la historia de su tiempo. Un conflicto, una feria, los cambios de la calle de una ciudad, de un barrio, la evolución de los transportes públicos, la manera de vestirse, de comer, de hablar, suelen considerarse,

pensarse, verse desde ambos puntos de vista. Esto explica que muchos recuerdos provienen, brotan y se imponen a partir de una mera reconstrucción del pasado colectivo. Por tanto la imagen del pasado no deja de transformarse según la perspectiva que se escoge para mirar ese pasado.

Es importante tener presente esta conclusión sobre todo al ver y estudiar obras que evocan o quieren reinterpretar el pasado de una manera u otra. Esto vale para un texto escrito, pero aún más para una fotografía o una película. Pues ambos soportes por sus características técnicas y por sus significados inducen a amalgamar los componentes de la memoria y nuestra propia memoria vivida como espectadores.

Pero volvamos al cine como vector de memoria, tanto «autobiográfica» como «histórica». Desde su origen el cine no ha dejado de explorar todos los tipos y niveles de memoria, multiplicando los matices y creando una infinita variedad. Se podría elaborar una tipología entera, pero no tiene lugar en este texto. En cambio, el tratamiento que el cine reserva a la memoria y las formas plurales que elige para evocarla, sí que nos importan directamente.

La ficción desempeña ahora un papel preponderante, tanto si está atenta a restituir el pasado con mayor exactitud y fidelidad, como si posee escaso valor científico; tanto si privilegia la historia «oficial», como si prefiere la «memoria vivida» al apoyarse en testimonios individuales. En ciertos casos, por lo demás, la ficción da una impresión de realidad más auténtica que la misma realidad histórica. La revolución de 1905 en Rusia, tal como fue descrita por Eisenstein en una obra (de encargo) como «El Acorazado Potemkin» nos parece más auténtica que lo ocurrido originalmente (aun si las escaleras de Odessa jamás existieron tal como fueron presentadas en la película). En otros casos, el cine optó por una forma documental y se apoyó en las huellas concretas dejadas por el pasado, en archivos o en testimonios de supervivientes. Pero esta opción también tiene sus límites ya que estas huellas del pasado resultan descontextualizadas: pueden, a lo sumo, evocar, pero no pueden representar. Los archivos (sobre todo los cinematográficos) fueron en su mayoría producidos y dirigidos por el poder por lo que deben ser enjuiciados con precaución. Es importante analizar su «estatuto» y deconstruirlos para desembarazarlos de sus mitos y estereotipos. Además la imagen de la memoria puede tener un cierto papel decorativo. Dicho de otra manera, no ofrece ninguna garantía de autenticidad.

Los testimonios llamados de «primera mano», por su parte, también plantean problemas ya que se corre

el peligro de que sean el testimonio de una única referencia. Son interesantes para ayudar a visualizar un acontecimiento, un momento de la vida, una época o una manera de pensar o de soñar. Como tal, pueden relativizar o matizar la aportación de la historia oficial. Un recuerdo personal, una anécdota o la dimensión emocional pueden ser contrapeso de manera positiva para la Historia, pero no pueden, sin embargo, sustituirla, ya que se impondría entonces el discutible concepto de que haber vivido, haber participado o haber sufrido serían los únicos requisitos para contar el pasado. La memoria de los sobrevivientes sería más pertinente que los hechos recordados (o no), que los hechos contados (o ignorados y olvidados). La palabra y su peso afectivo valdrían más que la realidad. Tampoco hay que olvidar que «el deber de memoria» ha adquirido un estatuto muy particular y aparece como un comportamiento cívico que en ciertas circunstancias es pedido por el propio receptor. Hay una gran ambigüedad en este «deber».

De esta manera la memoria, según las circunstancias, se transforma en una obligación científica en la que precisión y rigor se imponen como rasgos esenciales, o en un elemento de cultura popular donde la mediatización resulta lo único que importa. Entre ambos polos no es siempre fácil escoger, pero hay que añadir también que hay una infinidad de modelos con todas sus mutaciones. Sólo hay que mencionar la recién nacida «docu-ficción» y su evolución en cine o televisión. Así aparece otra tipología como la de las opciones de la «puesta en escena» del pasado y de los dispositivos que van a «modular» toda la película completa⁶. En la medida en que las imágenes seleccionadas, su montaje y su densidad emocional nos conducen inevitablemente a los conceptos de «punto de vista» o de «contracampo», nos encontramos de verdad en el centro de la problemática del discurso y de la estilística, de la formulación y de lo implícito. De hecho, nos encontramos en plena educación para el cine, sea en términos de análisis, sea en el campo de proposiciones alternativas y de creación. Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas. Lo que quiere decir que volvemos a encontrarnos nuestros tres fundamentos de la educación para el cine: ver, analizar y hacer películas. Quisiéramos ilustrarlo por unos ejemplos concretos.

3. La educación para el cine como lugar de convergencia

Entre los grandes temas de la memoria colectiva, destaca el universo de los campos de concentración y

la temática del genocidio. Estos temas se han convertido en asunto obligatorio en los cursos de historia y educación cívica. También son el motor de una producción cinematográfica importante, rica y diversificada, que ilustra perfectamente la diversidad de los puntos de vista y la metodología de los autores.

Nos limitaremos a evocar (sin orden cronológico) cuatro películas, que existen en soporte DVD, y que a menudo son vistas y debatidas en los centros de enseñanzas medias. Se trata de «Noche y niebla» de Alain Resnais (1955), de «La lista de Schindler» de Steven Spielberg (1994), de «Shoah» de Claude Lanzmann (1988) y de «S21, la máquina de matar de los Jemeres rojos» de Rithy Panh (2001), o sea, un muestrario más o menos significativo de entre unas cincuenta obras disponibles que tratan de este tema. Son cuatro puntos de vista bien definidos y contrastados del mismo problema.

La película de Resnais examina el pasado para no olvidarlo y para que la memoria de un horror indecible resulte preservada, mediante una alternancia de imágenes de archivo y de secuencias en color reales y contemporáneas. La producción de Spielberg escoge deliberadamente un modelo de ficción con algunas garantías científicas, pero sobre todo con los procedimientos propios de las grandes producciones de ficción: actores profesionales, hilo narrativo trabajado para construir «suspense» y empatía, recursos del guión para que podamos identificarnos con los protagonistas del drama, impacto emocional sabiamente preparado y búsqueda de efectos musicales y de ambientes luminosos. En pocas palabras, Spielberg utiliza todos los motores dramáticos posibles incluso con desprecio a veces de la historia. «Una transgresión», denuncia Lanzmann, quien elige para «Shoah» un punto de vista totalmente opuesto. Se trata de largas entrevistas (casi ininterrumpidas), filmadas en planos secuencias, a supervivientes o verdugos de los campos de la muerte. Los recuerdos resurgen e invaden el presente. Lo que sorprende e impresiona en estas entrevistas es una preocupación permanente por el rigor y la minuciosidad que da el autor a los testimonios. Nos toca a nosotros construir nuestra propia representación de los campos de concentración partiendo del testimonio, de la mímica, de las emociones contenidas y del pudor de quie-

nes consiguieron escapar de la muerte. La cuarta película «S 21» escoge también otro método muy diferente. Hay un desplazamiento geográfico y temporal de la temática. Panh reconstruye la memoria confrontando a los verdugos del genocidio con sus gestos cotidianos bajo la observación de los detenidos. Las palabras y los gestos están expuestos mediante planos muy largos y repetidos. Un método muy original, que reniega de cualquier tipo de espectáculo. Por un lado están los verdugos, por otro los espectros del pasado, y sus comportamientos repetidos veinte y cinco años más tarde adquieren un poder evocador único, un impacto excepcional. Se trata de la memoria del cuerpo y de la voz.

Son cuatro métodos diferentes que permiten mostrar un análisis comparativo de cuatro puntos de vista opuestos, de cuatro sensibilidades antinómicas y, sin embargo, complementarias. Después de identificar es-

Se pasa imperceptiblemente de una educación por el cine a una educación para el cine, del descubrimiento al análisis y a la realización. Con los alumnos se pone en práctica un aprendizaje sistémico del cine, no disociando jamás el contexto, el lenguaje y sus funciones, el punto de vista, la visión crítica y la creación nacida de un debate sobre la imagen, sobre su fuerza, su estatuto ideológico y su valor patrimonial.

tos puntos de vista, importa localizar con los alumnos los recursos sonoros y visuales que los autores han empleado para que el público acepte su punto de vista y resulte convencido de la pertinencia del método y de los elementos de lenguaje cinematográfico utilizados⁷. Hay que realizar ahora una reconstrucción sistemática y un análisis crítico. Este análisis se basa en la observación y en el debate, pero también recurre a la imaginación y a la contraproposición de parte de los alumnos. ¿Cómo evocar tal recuerdo con la mayor pertinencia posible?, ¿cómo no traicionar el «deber de memoria»? ¿cuál puede ser el impacto, que siempre existirá, de estas imágenes y de esta escenografía del pasado? Y lo más importante: ¿cómo lo hubiera hecho yo?, ¿qué método hubiera escogido? Aquí es donde interviene el análisis creativo. Aquí es donde podemos pasar del «hablar», del debate, al «hacer», a la realización. Haciendo que los alumnos puedan pasar a la práctica,

poniéndose manos a la obra, escribiendo, dibujando, filmando, montando y ofreciéndonos su propia interpretación, la materialización de su propio punto de vista o de un punto de vista alternativo.

Es cosa normal que los temas elegidos por ellos sean otros, pero lo que importa es el modelo de intervención que van a escoger y al que van a privilegiar, y los argumentos que se utilizarán para explicar o justificar determinado modelo y no otro.

Hemos tomado como ejemplo películas que tratan el mundo de los campos de la muerte. Pero la diversidad de los métodos escogidos por los autores de cine suele centrarse en cualquier tipo de memoria, tanto histórica como individual. Pensemos en la importante producción cinematográfica que se refiere a la guerra civil de España, que es muy rica y contrastada. Pensemos en el muestrario significativo de películas que va desde «Earth of Spain» de Joris Ivens (1937) a la adaptación de la novela de Javier Cercas «Soldados de Salamina» por David Trueba (2003), pasando por «Sierra de Teruel» de André Malraux (1939-45) y «For whom the bell tolls» de Sam Wood (1943), ya que el punto de vista de una producción de Hollywood tampoco puede ser ignorado. Otros ejemplos entre muchos pueden ser: «Mourir a Madrid» de Frederic Rossif (1963), «Canciones para después de una guerra» de Basilio Martín Patino (1971), «La Vaquilla» de Luis García Berlanga (1985), «Land and freedom» de Ken Loach (1995), «Los niños de Rusia» de Jaime Camino (2001)⁸.

Pero la memoria en las pantallas de cine también se refiere a situaciones cotidianas y próximas, a una manera de vivir o de pensar, a un entorno cotidiano, a asuntos triviales. Son hechos y situaciones que pueden incentivar el deseo de los alumnos para preservar este patrimonio «inmaterial» con la cámara en la mano. No sólo con voluntad de preservarlo sino también de comunicarlo a otros. Sobre todo cuando esta actividad pretende denunciar un arcaísmo, un sistema feudal o una injusticia. Ver películas como «Las Hurdes, tierra sin pan» (1932) de Luis Buñuel, «Borinage» de Henri Storck y Joris Ivens (1935), «Sobre Niza» de Jean Vigo (1930), puede contribuir a suscitar una reacción semejante. También las obras de la escuela «documentalista» británica o documentos más modernos como los del antropólogo francés Jean Rouch «La caza del

león con arco y flecha» o «Batalla en el gran río» (1952) pueden conmovir y despertar esta sensibilidad con otros métodos de transcripción y transmisión de la realidad, tanto si ésta es próxima o lejana temporal o culturalmente. Cualquier realidad familiar puede convertirse en una realización cinematográfica: la vida cotidiana, la manera de comer, de vestirse, las labores caseras, las faenas del campo, los cambios de la ciudad, el desarrollo de una técnica, etc.

Se pasa imperceptiblemente de una educación por el cine a una educación para el cine, del descubrimiento al análisis y a la realización. Con los alumnos se pone en práctica un aprendizaje sistémico del cine, no disociando jamás el contexto, el lenguaje y sus funciones, el punto de vista, la visión crítica y la creación nacida de un debate sobre la imagen, sobre su fuerza, su estatuto ideológico y su valor patrimonial.

Notas

¹ Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (COM/2007/0833 final). Bruselas (20-12-07).

² Este concepto de análisis creativo se encuentra desarrollado por BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse Cinéma*. Les Cahiers du Cinéma.

³ *Ibidem*.

⁴ RENOIR, J. (1979). *Entretiens et propos*. Cahiers du Cinéma. Hors-série.

⁵ HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Versión numérica; 32. Coll. «Les Classiques des Sciences Sociales», Universidad de Quebec, Chicoutimi.

⁶ Ver a propósito de este tema una serie de libros de historiadores o cineastas que tratan del tema. Entre otros, los libros de Mac Ferro, *Analyse de films, analyse de sociétés* (Hachette, 1975); *Film et Histoire*, del mismo autor (Editions Sociales, Paris, 1984). También Dominique Chancel, *L'Europe à l'écran: le cinéma et l'enseignement de l'Histoire* (Consejo de Europa, 2001). No olvidemos tampoco, en lengua castellana, los artículos publicados en «COMUNICAR»: ZUNZUNEGUI, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de los cosas, *Comunicar*, 29; 51-28; así como MARZAL, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29; 63-68, y el Grupo «Imágenes de la Historia»; GORGUES-ZAMORA, R. & GOBERNA-TORRENT, J.J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, 11.

⁷ Ver especialmente «Archipels. Des parcours thématiques à travers une série d'extraits cinématographiques». Trabajo colectivo. Centro Audiovisual de Lieja. 2007.

⁸ «Mémoire du cinéma espagnol (1975-2007)», dirigido por Pietsie Feenstra. *CinemAction*, 130. Corlet Publications. Condé-sur-Noireau. 2009.