

Martín Iparraguirre
Universidad Nacional de Córdoba

El cineclubismo como una forma de pedagogía

Cineclubism as a mean for learning

Resumen

El presente artículo tiene por objeto proponer la experiencia del cineclub como una pedagogía alternativa para la formación, no sólo de los futuros cineastas, sino también de los ciudadanos, dada la riquísima multiplicidad de estéticas y narrativas que ofrece el séptimo arte, proceso que promueve la horizontalidad en la enseñanza y la construcción colectiva de los conocimientos. En este sentido, se propone la introducción del cineclubismo en las instituciones educativas como una forma de recuperar el diálogo como recurso educativo central y superar los esquemas tradicionales de enseñanza basados en la diferencia jerárquica entre docente y alumnos. Se asume, también, que el cine puede constituir una herramienta de construcción de ciudadanía a partir del acceso a formas representacionales que amplían las posibilidades de relación del espectador con las imágenes, condicionadas en la actualidad por la hegemonía que detenta Hollywood en los mercados del mundo.

Palabras clave

Cineclubs
Cineclubismo
Cine y educación
Cine cordobés

Abstract

This article intends to propose the experience of film clubs (cineclubs) as an alternative pedagogy not only for future filmmakers but also for citizens in general, given the rich multiplicity of aesthetic and narrative that the seventh art offers, through a process that promotes horizontality in the teaching and the collective construction of knowledge. In this sense, it proposes the introduction of cinema in educational institutions as a way to recover dialog as a central instance and thus overcome traditional teaching schemes based on the hierarchical difference between teacher and students. It also assumes that cinema can be a tool for generating citizenship through access to representational forms that expand the possibilities of relationship of the viewer with images, now conditioned by the hegemony that Hollywood holds in world markets.

Key words

*Film clubs
Film and education
Films from Córdoba*

Martín Iparraguirre (UNC)

Recibido 30-04-2014. Aceptado 31-07-2014

Revista TOMA UNO (Nº 3): Páginas 221-232, 2014 / ISSN 2312-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)

<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/tomal/index>

Depto. de Cine y TV - Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

Introducción

Antes que simple entretenimiento, como ingenuamente se lo suele concebir, el cine es un arte *educativo* por naturaleza, tanto ética como estéticamente: en las pantallas de las grandes salas trasnacionales, los espectadores de todo el mundo aprehenden valores, concepciones morales, ideas de vida, patrones de conducta o visiones del mundo, categorías que de una u otra manera influyen en la modelización de sus propias subjetividades, que tienen consecuencias concretas en la forma en que se piensan a sí mismos y a su entorno. Muchos autores han reparado en este poder pedagógico del cine. Henry Giroux, por ejemplo, advierte sobre “la naturaleza constitutiva y política del cine, especialmente cómo moviliza el poder mediante el uso que hace de imágenes, sonidos, gestos, diálogos y espectáculo para crear la posibilidad de que la gente se eduque para actuar, hablar, pensar, sentir, desear y comportarse”, y concluye, sencillamente, que “las películas entretienen y enseñan a la vez” (Giroux, 2003: 15).

Resulta paradójico, sin embargo, que la educación audiovisual de los ciudadanos se deje librada a la hegemonía del mercado en nuestras sociedades modernas, considerando además la cultura visual que las caracteriza, en la cual la interacción con las imágenes y los sonidos se vuelve una circunstancia central en el posicionamiento de las personas frente al mundo que las circunda. Hoy más que nunca, si lo consideramos como parte central de los medios de comunicación, el cine puede ser entendido, tal como postuló Henri Langlois –fundador de la mítica cinemateca francesa–, como la “universidad del pueblo”, un espacio de entrenamiento cultural y político donde el hombre moderno construye el entramado simbólico de ideas y creencias que constituyen su “modo de estar en el mundo”, es decir su imaginario cultural y sus condiciones de vida.

“Al final de la cadena –escribe el filósofo y crítico Jean-Louis Comolli– el formateo de las obras audiovisuales termina por ser un formateo del ver y el escuchar, el sentir y el soñar. En él (por el espectador) hay una *disciplina en acción*. Las formas recortadas e impuestas (por el audiovisual) son reducciones modelizadas de la facultad de pensar” (2010: 14). Dicho de otro modo, el cine puede restringir o potenciar nuestros *pensamientos*, lo que implica, ni más ni menos, que su influencia traspasa los límites de toda institución u organización educativa, de todo control estatal o académico, de toda práctica profesional o científica: el cine (junto a los medios de comunicación, por supuesto) sencillamente es uno de los ámbitos en donde el hombre moderno se mira a sí mismo y mide (y modela) sus relaciones con los otros, con su propia sociedad o, incluso, con otras culturas. De allí la importancia que en el mundo actual adquieren la educación audiovisual y la formación de la mirada, pues esta *función pedagógica y androgógica* del cine puede ser, parafraseando a Paulo Freire (1994), una educación como práctica de la libertad o una educación como práctica de la opresión.

Ocurre que el cine no es un territorio autónomo; mercancía paradigmática de la sociedad del espectáculo, vector de transmisión inigualable de ideología y patrones de conducta, el cine es, según la lúcida definición de Jean-Luc Godard, “un país ocupado”, principalmente por el imperio cultural de Hollywood y sus satélites. La abrumadora mayoría de las películas que se consumen en la actualidad, efectivamente, pertenecen a la meca norteamericana que, más allá de su riquísima tradición en todos los géneros y las excepciones que siempre prodiga, en general promueve un cine escapista que busca subyugar al espectador a la lógica del capitalismo global; este cine defiende ciertos paradigmas sociales e ideológicos y estigmatiza otros, anula las diferencias culturales en el interior del mundo occidental y frivoliza las sociedades pertenecientes a otras culturas. El cine de Hollywood es también, por excelencia, un gimnasio cultural que nos entrena en un imaginario ideológico específico, que naturaliza un modo de vida, un universo de ideas limitado y en gran medida cerrado, que rara vez permite el contacto con otros mundos, con otros protagonistas y otras experiencias, incluso aquellas que puedan ser más cercanas a nosotros y a nuestras realidades. Comolli agregaría un detalle inquietante:

La omnipresencia del mercado es ante todo visual y sonora. Nuestros ojos y nuestros oídos jamás habían estado empapados de tantos efectos artificiales. Jamás en la historia tantas máquinas habían dado a ver y escuchar a tantos hombres tantas imágenes y sonidos. Y las imágenes y sonidos jamás habían tendido en forma tan masiva a la unifor-

midad. ¿Cómo no había de tener esto las más extremas consecuencias, si esas imágenes y sonidos penetran en todas las casas y todas las mentes, atraviesan todos los espacios y los tiempos? (2010: 10)

La respuesta al interrogante planteado por Comolli no es alentadora, ya que el autor corrobora que la lógica del espectáculo ha terminado por dominarlo todo:

El capital ha encontrado bajo sus formas actuales el arma absoluta de su dominación: la mezcla de imágenes y sonidos (...). El mundo entero, todo uno, se da a ver con un carácter espectacular. Y ese vuelco consumado en el espectáculo quiere y a menudo logra hacer de nosotros espectadores *cómplices*, no *alienados* por las representaciones imaginarias de una 'vida' que sea la versión mentirosa de la 'verdadera vida', sino simplemente *alienados* en lo que los hace gozar, lo que les gusta, lo que los seduce; alienados (si aún es preciso ese término) en su propio deseo de *alienación*. (Comolli, 2010: 11)

El autor advierte un síntoma preocupante, ya que la industria del espectáculo no sólo promueve la alienación en el espectador, sino que lo hace gozar y "amar la alienación misma". "El deseo de no tener que pensar estructura el consumo del mundo", sostiene Comolli, a lo que agrega: "el espectador sometido al entretenimiento odia el pensamiento e incluso se vanagloria de expulsarlo" (Comolli, 2010: 11).

El modelo de representación

El tema que pretendemos explorar en el presente artículo, entonces, es cómo enfrentar, desde las instituciones educativas, estas hegemonías que organizan nuestras relaciones con el cine, cómo luchar efectivamente contra esta dominación de la lógica del espectáculo para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de conocer otras formas de vinculación con las imágenes y con el mundo. La primera dificultad que enfrenta nuestra empresa se encuentra en que estas hegemonías se traducen en la naturalización de ciertas formas de representación específicas, cierto régimen narrativo que, además de una normativización de la mirada, supone también la reproducción de una ideología determinada que suele transmitirse veladamente a través de los géneros clásicos de Hollywood: hay un modelo representacional, consustancial a ellas, que se basa en un esquema narrativo tradicional generalmente postulado como paradigma de "profesionalidad" en el séptimo arte. En palabras del director inglés Peter Watkins, es "la estructura narrativa de Hollywood, con su proceso lineal en el que existe un principio (en apariencia), un desarrollo, y un (así llamado) desenlace, con sus momentos culminantes y sus pausas destinados a 'mantener la tensión y el interés'" (2004: 117), que funciona como un "lenguaje que domina las escenas y las secuencias, además de lo que sucede con ellas" (Watkins, 2004: 116).

Noel Burch sintetiza estas formas dominantes de la representación en el llamado modo de representación institucional (MRI) heredado de los géneros del cine clásico norteamericano, pero a una distancia incommensurable de su madurez formal, estética y narrativa. La utilidad del concepto radica en su capacidad para sintetizar las formas de este paradigma dominante —más allá de su necesaria relativización a la hora de postular su pertinencia en la realidad, siempre más compleja que las categorías que pretenden alcances universales—: sus características son la invisibilidad del registro, la continuidad de la diégesis, la transparencia narrativa, la causalidad lineal de la trama y, por supuesto, su cierre total en la conclusión de la película. "Los principios básicos de la práctica cinematográfica hollywoodense ya están aquí: la historia como base de la película, la técnica como una hebra imperceptible, el público bajo control que entiende la trama, y la clausura completa al final", recuerda David Bordwell (1997: 215).

Emancipar la mirada

Sin embargo, el llamado "séptimo arte", aquel que es atravesado como ningún otro por todas las artes (pues se nutre de la música, la literatura, el teatro, la pintura y la fotografía para construir un lenguaje nuevo, con su propia estética), es siempre mucho más amplio, rico y diverso de lo que la producción de Hollywood puede expresar; en consecuencia, esta disputa por la

liberación de la mirada debe darse en y desde el propio cine: hay otras cinematografías, otras experiencias audiovisuales que pueden abrir nuestros horizontes, promover otras posibilidades y restaurar la experiencia originaria del cine, aquella de ser un espacio de conocimiento y exploración de la otredad. Un cine destinado a liberar los fotogramas, como reclamaba Jean-Luc Godard, o incluso un cine que persiga aquello postulado por Roberto Rossellini en *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo* (1977) como la esencia misma de la educación: “enseñar a pensar”.

Tal es la preocupación principal del filósofo Stanley Cavell, plasmada en su libro *El cine ¿puede hacernos mejores?* (2008); en esta obra, el intelectual sostiene que, así como el cine puede modelar las percepciones e interpretaciones de los espectadores y, en consecuencia, sus comportamientos, también puede liberarlos y ampliar sus categorías morales y éticas. “¿Cómo puede el cine contribuir a la educación y la inteligencia de una cultura, o, digamos, a la comprensión que una cultura tiene de sí misma?”, pregunta Cavell en la introducción del texto (2008: 15). Comolli contestaría, poéticamente: “no crearemos otra manera de decir el mundo y nuestras esperanzas sino en el círculo de la lengua común, esa bella cautiva que es preciso arrancar a sus sobornadores” (2010:13). Porque, ¿cómo poner en práctica esa búsqueda de libertad? ¿Cómo promover esa anhelada emancipación en los estudiantes?

Como dijimos, la respuesta se encuentra en el propio cine, ya que no se trata de buscar una existencia o una educación fuera del mundo en que vivimos ni de clausurar el contacto de los estudiantes con las formas dominantes del relato cinematográfico —misión, por cierto, imposible y, probablemente, contraproducente—, sino precisamente de problematizar los paradigmas y los mecanismos que promueven una existencia alienada, es decir, restituir la voluntad democratizadora del cine. “Para volver las armas del enemigo contra él”, insiste Comolli:

Es menos necesaria la conquista de los órganos centrales de la alienación (las compañías de TV, Disneylandia, etc.) que la denuncia y la corrosión destituyente de las formas dominantes, de las maneras de mostrar mayoritarias, de los modos de modelar al espectador, de tratarlo con desprecio, de hacer de él una mercancía. Nos incumbe cambiar esas maneras. Reemplazarlas por otras. En su historia, el cine supuso y construyó más de una vez un espectador digno de ese nombre, capaz no sólo de ver y escuchar (cosa que ya no debe darse por descontada) sino de *ver y escuchar los límites de ver y escuchar*. Un espectador crítico. Aquél al que el espectáculo quiere hacer desaparecer: el espectador emancipado. (Comolli, 2010: 13)

Un espectador emancipado que, si recordamos a Jacques Rancière, se relaciona con la dimensión política del cine, aunque debemos precisar el sentido del término: “La política como la estrategia de un rumbo artístico, esto es, una manera de acelerar o lentificar el tiempo, estrechar o ampliar el espacio, hacer coincidir o no coincidir la mirada y la acción, encadenar o desencadenar el antes y el después, el adentro y el afuera. Podríamos decir: la relación entre una cuestión de justicia y una práctica de justeza” (Rancière, 2012: 105). El filósofo hace referencia a la “forma” del discurso cinematográfico —aquella “estrategia de un rumbo artístico”— pues es la que construye la relación de los espectadores con el discurso que el film articula; para ser más explícitos, Rancière elogia el “paradigma (de distanciamiento) brechtiano”, al que define de la siguiente manera:

...un arte que sustituya las continuidades y progresiones características del modelo narrativo y empático por una forma rota que apunte a sacar a la luz las tensiones y contradicciones inherentes a la presentación de las situaciones y a la manera de formular sus elementos, motivos y salidas. (Rancière, 2012: 105)

Estos autores marcan, entonces, un horizonte preciso: una pedagogía que aspire a independizar la mirada de sus destinatarios, así como a restituir progresivamente la soberanía del espectador en su relación con las imágenes y las formas dominantes mediante una recepción crítica que sirva, además, para construir una visión propia, una forma creativa y autónoma de enfrentarse a las películas y a los discursos que lo interpelan. No es una tarea sencilla, pero intentaremos esbozar un camino posible.

El cineclubismo como pedagogía

Alain Bergala, cineasta y ex redactor jefe de la prestigiosa revista especializada Cahiers du Cinéma, además de profesor de cine en la Université de la Sorbonne Nouvelle de París, esboza una clara propuesta en *La hipótesis del cine* (2007). Antes que nada, el autor alerta sobre la amputación de una dimensión esencial del arte en los programas tradicionales de estudio: “El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución” (2007: 33). Ocurre que “la institución tiene una tendencia natural a normalizar, amortiguar e intentar absorber esa parte de peligro que representa el encuentro con toda forma de alteridad, para resguardarse a sí misma y a sus agentes”, completa Bergala (2007: 49). En consecuencia, este autor propone un cambio radical a la hora de incluir el cine en la dinámica educativa:

Pensar la película –aunque no es lo más fácil pedagógicamente– no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura decodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación. (2007: 37)

Para definir esta “aproximación al cine como arte”, el autor recurre a las palabras de un célebre profesor, nada menos que el escritor Vladimir Nabokov, quien supo definir el objetivo de su pedagogía ante sus estudiantes de literatura de la siguiente manera:

He tratado de hacer de ustedes buenos lectores, capaces de leer libros no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a generalizaciones. He tratado de enseñarles a leer libros por el amor a su forma, a sus visiones, a su arte. He tratado de enseñarles 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. (Bergala, 2007: 38)

Una propuesta que, en palabras de Bergala, implica, entonces: “aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma”. Pero ¿qué significa esta sentencia? El cineasta Pedro Costa nos da otro indicio en su maravillosa conferencia pronunciada en Japón:

...para mí, la función primordial del cine es hacernos sentir de que algo no está bien. En este sentido, no hay una diferencia entre la ficción y el documental. El cine, la primera vez que se vio y se filmó, fue para mostrar algo que no estaba bien. La primera película mostraba una fábrica y la gente saliendo de ella (...): se podía ver gente que salía de una prisión. (Koza, 2004: párr. 4)

Tal como el cineasta Bergala, Costa relaciona esta idea con el problema de la otredad, la alteridad:

Creo que hoy, en el cine, cuando hay una puerta abierta, es casi siempre bastante falsa, porque le dice al espectador: “Pasen a la película y estarán bien, tendrán un buen momento”, y finalmente lo que pueden ver en este género de cine no es otra cosa que a ustedes mismos, una proyección de ustedes. No ven un film, sino a ustedes mismos. La ficción en el cine, es precisamente eso: cuando se ven a ustedes mismos en la pantalla. No ven otra cosa, no ven la película en la pantalla, no ven una obra, no ven gente haciendo cosas, se ven a ustedes mismos, y todo Hollywood está basado en esa concepción. Es muy extraño que un espectador pueda ver una buena película, él siempre se ve a sí mismo, *ve lo que quiere ver*. Cuando comienza, rara vez, a ver un film, es precisamente cuando el film no le permite entrar, cuando hay una puerta que le dice: “No entre”. Es entonces cuando puede entrar. El espectador puede ver un film cuando hay algo que se resiste a él. (Koza, 2008: párr. 8)

Bergala propondrá, efectivamente, que las instituciones educativas funcionen como el ámbito privilegiado de promoción del encuentro de los estudiantes con esta alteridad que reside en

el cine; es decir, con aquellas dimensiones que no pueden ser dominadas ni normativizadas por la autoridad, sino que precisamente dan cuenta del espacio de libertad e indeterminación que contiene toda experiencia artística auténtica, acaso un derecho intrínseco del espectador:

Partir de lo conocido para aproximarse a lo menos conocido es lo contrario de la exposición al arte como alteridad, y generalmente lleva a esquivar la verdadera singularidad del cine. El miedo a la alteridad a menudo conduce a anexar un territorio nuevo al viejo a la manera colonialista, sin ver en lo nuevo nada más que lo que ya se sabía ver en lo viejo. El cine tiene exactamente la vocación contraria: hacer que compartamos experiencias que sin él nos seguirían siendo extranjeras, darnos acceso a la alteridad. (Bergala, 2007: 41-42)

El autor aboga por una educación que promueva la “formación del gusto” a través de un proceso pedagógico que busque desarrollar el espíritu crítico del espectador, restituir la soberanía de su mirada y promover cualidades que vayan más allá de la aprehensión intelectual de conceptos preestablecidos, que tengan que ver con la intuición y la sensibilidad. Su método establece, entonces, la necesidad de promover el encuentro del estudiante con películas que exhiban otras estéticas y narrativas alternativas a Hollywood, que le permitan acceder a esa alteridad, que estimulen nuevos horizontes interpretativos y amplíen el rango de su mirada: el cine como “aquello que se resiste a una decodificación lineal”, en palabras de Moreiras y López Seco (2012: 246). Siguiendo a Eco, estos autores ejemplifican:

Obras artísticas en las que prima una sustancial indeterminación, obras abiertas en tanto instauran un campo de posibilidades interpretativas, una configuración de estímulos que inducen al *gozador* (dice Eco, podríamos también, en general, hablar de espectador y en nuestro caso de alumnos) a una serie de “lecturas” de elementos que se prestan a varias relaciones recíprocas (Eco, 1965: 131), ejemplifican los autores. (Moreiras y López Seco, 2012: 248)

Asimismo, inspirándose en Bergala, postulan: “debemos permitir que el cine ingrese a la educación desde ese lugar de resistencia y no sólo desde la capacidad de la imagen para ilustrar una idea preconcebida” (2012: 247).

La institución educativa puede aspirar, entonces, a promover el contacto de sus estudiantes con un cine que rompa con la uniformidad estética y narrativa predominante en nuestras sociedades contemporáneas, un cine que “denuncie” y “corrompa” la hegemonía de las formas dominantes y sus mecanismos de subyugación del espectador, en términos de Comolli (2010), o que las haga colisionar con otras formas que revelen las contradicciones escondidas en ese modelo representacional, sus mecanismos de manipulación ocultos, si nos remitimos a Rancière (2012), una misión esencialmente política cuyo objetivo final debe ser la restitución de la soberanía a la mirada del ciudadano.

La enseñanza del cine: volver a la cinefilia

La propuesta delineada en estas líneas busca rescatar también una dimensión central de toda experiencia artística que suele ser marginada por la enseñanza académica: su condición de constituir prácticas relacionadas con la pasión y el goce del ser humano. El cine puede ser estudiado en las escuelas y universidades como un objeto a considerar a través de un abordaje sistemático desde diferentes ciencias. Pero aquí esbozamos otras posibilidades: nuestra propuesta no trata de negar la utilidad del abordaje académico a través de la teoría, la semiótica, la historia, la sociología, la narratología o las materias técnicas, sino de pensar sus límites a la hora de estimular experiencias con el cine que puedan dar cuenta de otras dimensiones del arte, aquellas que pueden liberar las mentes y las miradas. Esa tarea debe ser realizada a partir de la pasión, de la necesidad del docente de transmitir y contagiar su amor hacia el séptimo arte y la multiplicidad de posibilidades que éste ofrece: el ideal esbozado por Bergala de que el espectador llegue a experimentar emoción no sólo con la historia en sí misma, sino con el propio hecho de la creación artística que enfrenta.

Ocurre que el esquema de Bergala tiene un rol primordial reservado al docente, quien, en su proceso pedagógico, funcionará ya no tanto como fuente de develación final de los sentidos de los films que proyecte, sino como organizador, transmisor y, al fin, tejedor de lazos entre las obras: la figura del “pasador”, que es entendido por el autor como aquel docente capaz de tomar el “riesgo de hacer donación (al estudiante) de las propias pasiones y convicciones”:

Cuando asume el riesgo voluntario, por convicción o amor personal a un arte, de hacerse “pasador”, el adulto también cambia de estatuto simbólico, abandona un momento su papel de docente tal como viene definido y delimitado por la institución para retomar la palabra y el contacto con sus alumnos desde otro lugar, menos protegido, en el que entran en juego sus gustos personales y también su relación más íntima con tal o cual obra de arte, un lugar en el que el “yo” que podría resultar nefasto en función de docente se vuelve indispensable para una buena iniciación. (Bergala, 2007: 66)

La propuesta tiene, entonces, la virtud de buscar una restitución de la dimensión pasional en la relación con el cine en las propias instituciones educativas, recuperar esa anomalía llamada *cinefilia* en el propio ámbito de la academia. No hablamos, por supuesto, de una *cinefilia* de elites intelectuales como se puede suponer, sino más bien de “la acción de cultivar el placer cinematográfico”, en palabras de Jean-Marc Leveratto y Laurent Jullier (2012: 18). “La cinefilia es realmente una cultura artística, la conjunción de un saber compartido y de una actividad de intercambio, generada por la afición a una técnica artística”, definen los autores (Jullier y Leveratto, 2012: 19) mientras enfatizan otra dimensión central de nuestra propuesta:

El cinéfilo se distingue así del consumidor de ocasión por su afición a “ritos de mirada, de habla, de escritura”, y por los lazos que va a anudar, por intermedio de las películas, con otros apasionados como él. “Mordido por el cine”, en efecto, entra en una “comunidad de interpretación” que nos estimula a reflexionar nuestro juicio, es decir, a examinar de manera crítica nuestras impresiones estéticas, a pensar con cuidado lo que nos provoca una película, para lograr una justa evaluación del espectáculo cinematográfico. Esta reflexividad es la marca específica de la cinefilia: todas sus prácticas apuntan a dar una profundidad en la visión del film. (2012: 18)

Si hablamos de cinefilia, sabemos que existe un ámbito propicio para su desarrollo, acaso su espacio natural de existencia: el cineclub. Nuestra propuesta pedagógica, que busca recuperar la independencia y libertad del espectador a partir de la restitución de una dimensión central del séptimo arte —aquella que lo concibe como un lugar de encuentro con la alteridad y la extrañeza, con discursos y representaciones que rompan los paradigmas reguladores de nuestra cultura cinematográfica y, acaso, también como una forma alternativa de conocimiento—, encontraría un espacio propicio en la promoción de la cultura del cineclubismo desde las propias instituciones educativas.

Se trata de construir un espacio que estimule también otra dimensión central del séptimo arte, aquella capaz de democratizar las experiencias sociales, promover la horizontalidad en la discusión colectiva de los sentidos que despliega una película: ante sus imágenes, todos somos de alguna manera iguales porque todos tenemos el mismo derecho interpretativo a pesar de nuestros diversos currículos, lo que rompe con las estructuras jerárquicas de transmisión del conocimiento que se imponen en las instituciones de enseñanza. Como sostiene la pedagogía crítica de Paulo Freire (1994), para educar sujetos independientes con capacidad propia de pensamiento libre y creación, con voluntad de acción transformadora del mundo, la enseñanza debe aspirar a ser dialógica, a establecer relaciones horizontales que permitan la construcción de un conocimiento reflexivo y colectivo, co-construido entre docente y alumnos.

El cineclub permite, precisamente, que el profesor y el alumno se puedan reencontrar en un nuevo espacio físico y simbólico donde las jerarquías que suelen dominar el proceso educativo sean flexibilizadas, y adonde se promueva la búsqueda colectiva del cultivo y la liberación de sus miradas a través de un ejercicio crítico de los discursos hegemónicos que determinan sus aprendizajes e interpretaciones cinematográficas, así como la aprehensión consecuente de las múltiples posibilidades que ofrece el cine mediante su exposición a imágenes y narrativas alter-

nativas de todos los tiempos y latitudes. Esto permitirá adquirir progresivamente un conjunto valiosísimo de herramientas para construir un nuevo posicionamiento frente al mundo, original y autónomo.

La mencionada es, en consecuencia, un tipo de pedagogía que supone un crecimiento compartido tanto por educadores como educandos, en el que el docente se arriesga a exponer su propio bagaje conceptual, experiencial y pasional al contacto franco, horizontal, con el alumno, al accionar reflexivo y transformador de un proceso de aprendizaje colectivo que intenta aprovechar a pleno las potencialidades democratizadoras que anidan en el cine, ya que éste, en tanto arte, está siempre abierto a la multiplicidad de miradas y a la horizontalidad de la discusión. Como tal, el proceso considera al diálogo y al debate como elementos pedagógicos centrales, pues implican que tanto el educador como el educando intercambien activamente sus conocimientos a partir de sus propias posiciones; esto permite abrir los programas y los contenidos a los intereses de los estudiantes, quienes pueden construir desde sí mismos los conocimientos a partir de sus prácticas, culturas y condiciones de vida.

Tal construcción colectiva del conocimiento desde el diálogo y la reflexión compartida rompe con el ideal de la educación individual, en la cual el estudiante participa en una especie de competencia con sus iguales para llegar a la mejor calificación. Aquel modelo, por lo tanto, es reemplazado por otro ideal democrático de educación según el cual se llega al saber con el aporte de todos a partir de las diversas experiencias e interpretaciones de cada estudiante, mientras éstos son orientados por el coordinador. De esta manera, el cine es aprehendido de un modo que promueve la ruptura de las relaciones de poder preestablecidas en el mercado a partir del quiebre de su primera expresión dentro del aula: la desigualdad entre educador y educandos, reproductora simbólica de las diferencias entre quienes detentan el poder económico, de producción, distribución e instalación de las obras cinematográficas, y el espectador, concebido como un mero receptor a ser llenado por las imágenes y sus estímulos; es decir, un consumidor alienado “en su propio deseo de *alienación*” (Comolli, 2010: 11). La práctica del cineclubismo permite, además, que el estudiante entre en contacto frecuente con la enorme diversidad del cine contemporáneo, con esas otredades que pueden desafiar las hegemonías del mercado, y construya así su propia mirada en la rica multiplicidad de la existencia.

La posibilidad de compartir la construcción de los conocimientos —y de trascender aquella tradición educativa que supone al profesor como portador de un conocimiento superior que brinda a los alumnos una verdad revelada— estimula, a fin de cuentas, el empoderamiento del estudiante en su propia soberanía intelectual, lo convierte en el actor principal de su proceso de aprendizaje; de esta manera, construye espectadores y ciudadanos libres que puedan convertirse en agentes positivos de cambio en la sociedad. Quizás la mayor virtud de la propuesta radique en reconectar al estudiante con el placer y la pasión como dimensiones privilegiadas en su formación a partir de su participación activa en la aprehensión de las imágenes y los conocimientos, y desde la restauración de la cinefilia como instancia central de su proceso instructivo. Vincular a la educación con el goce es acaso el mayor logro de cualquier pedagogía, pues constituye la mejor garantía posible de la construcción de ciudadanos activos y libres, con capacidad de ejercer un pensamiento crítico desde sus propias concepciones de vida.

El fenómeno cordobés

La propuesta esbozada arriba puede encontrar centenares de ejemplos confirmatorios en la historia del cine: desde la mítica cinemateca francesa dirigida por Henri Langlois —germen original de uno de los movimientos cinematográficos más influyentes de la historia, la *Nouvelle Vague*— hasta el movimiento del cineclubismo en Argentina durante la década de los sesenta, múltiples estéticas podrían fungir como emblemas máximos de sus potencialidades. Sin embargo, quienes vivimos en la provincia de Córdoba no necesitamos remontarnos tan lejos en el tiempo para buscar respaldo práctico a la teoría, pues basta mirar a nuestro entorno para verificar la pertinencia de la propuesta: el llamado Nuevo Cine Cordobés (NCC) tiene, en efecto, una fuerte influencia de los cineclubes en su génesis, formación y desarrollo, al punto de que no podría ser pensado seriamente sin esta historia poco reconocida detrás.

César Reynoso y María Paulinelli fijan un punto de inflexión en la historia reciente del cineclubismo cordobés con la aparición del Cineclub *La Quimera* en el año 1981 (Reynoso y Paulinelli, 2013) por la singularidad de este proyecto, dirigido por el crítico y pedagogo Juan José Gorasurreta, pero acaso también por su influencia posterior en el auge que, a partir de la segunda mitad de la primera década del nuevo siglo, tendrían los cineclubes en la provincia, con epicentro en la capital. La fundación del Cineclub Municipal Hugo del Carril en el año 2001 fue otro hito central para el devenir del NCC, no sólo por su incidencia posterior en la formación de muchos de sus directores y la construcción de una amplia comunidad cinéfila —que en el inicio de la segunda década del siglo se ha expandido en numerosos proyectos autónomos—, sino también por la promoción de la participación del Estado en la vida cultural de los ciudadanos mediante la institucionalización de nuevos espacios culturales en un año durante el cual la crisis económica haría eclosión y, asimismo, en una época en la que el imaginario político dominante era adverso a estos emprendimientos (durante una administración a cargo de Germán Kammerath, de neto corte neoliberal, que no es recordada precisamente por sus aportes a los derechos ciudadanos).

La Universidad Nacional de Córdoba también concretaría proyectos propios con la reinauguración del Cineclub del Departamento de Cine y TV, que había sido fundado en 1966 pero, luego, cerrado por la última dictadura cívico-militar durante la década de los setenta, y con la creación del Cine Club Universitario. Mientras tanto, en el año 2006, el gobierno provincial inauguraría, conjuntamente con el Instituto Nacional de Cine, el Espacio INCAA Km. 700, ubicado en el ámbito de la Ciudad de las Artes; en esta última, asimismo, funciona la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) desde el año 2013. Además, estos espacios trabajan con una independencia considerable respecto de los estamentos políticos. Pero sobre todo, durante la primera década del siglo XXI, a la par de la continuidad de proyectos privados emblemáticos como el *Cine Teatro Córdoba*, nacerían otros nuevos, como *El Cinéfilo Bar*, ejemplo paradigmático de las posibilidades que guarda la voluntad de unir la reflexión colectiva con la realización y la educación.

Todos estos lugares —a los que se podría sumar, por lo menos, una veintena más de cineclubes diseminados en toda la provincia— han funcionado, desde sus comienzos, como centros alternativos de educación cinematográfica para cinéfilos, críticos, directores y estudiantes de las varias escuelas de cine que tiene la capital, ya sea con la mera proyección de películas y debates colectivos posteriores, o con la realización de talleres, cursos y seminarios específicos. Los resultados están comenzado a verse con el auge del llamado NCC: no es casual, por ejemplo, que una de las productoras cordobesas más importantes de los últimos años haya surgido de *La Quimera*. *El Calefón Cine*, responsable, entre otras películas, de *Criada* (Herrera Córdoba, 2009), *Buen Pastor, una fuga de mujeres* (Herrera Córdoba y Torres, 2010), *Yatasto* (Paralluelo, 2011), *Ciencias Naturales* (Luchessi, 2013), *El grillo* (Herrera Córdoba, 2014) (títulos que han participado de festivales tan importantes como el Bafici, Biarritz, Ficunam, Moma's —Museo de Artes Moderno de Nueva York—, Fidmarseille, Hamburg Filmfest, FIC Valdivia, Berlinale, Festival Internacional de Toulouse, entre otros, y han ganado premios en muchos de ellos), se ha gestado y desarrollado en dicho cineclub, a tal punto que actualmente se hace cargo también de programarlo:

Conjuntamente con la proyección de películas, —con la consabida disertación o debate posterior— se realizan talleres, cursos, disertaciones vinculadas a la problemática del cine como discurso social. Las proyecciones enfatizan los films vinculados a las vanguardias, el cine periférico, el cine argentino y cordobés en particular. En los últimos años trabaja en conjunto con la productora *El Calefón*. El equipo se planifica sus actividades en áreas de producción, programación, diagramación, diseño de contenidos y difusión... (Reynoso y Paulinelli, 2013: 8)

Por otra parte, si hablamos de cineclubes como centros de educación, el paradigma cordobés es el Gimnasio Cinematográfico Cero en Conducta, que desde los primeros años del *Cineclub Municipal Hugo del Carril* encaró explícitamente la función pedagógica de la institución: allí se ofrecen los más diversos cursos sobre todas las dimensiones del cine (fotografía, actuación, sonido, escritura de guiones, etcétera), así como también de otras disciplinas afines, que fun-

cionan como una escuela paralela para los amantes del séptimo arte y los futuros cineastas. De hecho, gran parte de los directores y críticos del NCC ha pasado por esas aulas a las que llegaron profesionales de todo el país para brindar cursos y transmitir sus experiencias, como los célebres seminarios que dictó la revista *El Amante Cine*. “El cineclub te tiene que enseñar a pensar, a hablar, a expresarte, los espectadores son artistas que no lo saben que lo son”, afirmó el fundador y director del Cine Club, el crítico y escritor Daniel Salzano, en una de sus últimas entrevistas recientes (Iparraguirre, 2012). En aquella ocasión, Salzano aseguró:

Córdoba ha dado excelentes críticos de cine; es más, los críticos que han ido a trabajar a *La voz del interior* (...) han terminado siendo editorialistas. Yo creo que no es un dato menor: que el pensamiento de una ciudad esté apuntalado por gente que se ha criado consumiendo kilómetros de películas no deja de ser una definición del cine a fin de cuentas. (Iparraguirre, 2012)

Efectivamente, el *Cineclub Hugo del Carril* ha funcionado como una escuela informal para varias generaciones de espectadores, directores y críticos: allí fueron a presentar sus obras directores como Pablo Trapero, Lucrecia Martel, Lisandro Alonso, Martín Rejtman Ezequiel Acuña, Albertina Carri o Mariano Llinás; además, se estrenaron las películas de Guy Maddin, Terence Davies, Joao Pedro Rodríguez, Alexander Kluge, Werner Herzog, Jia Zhang-Ke o Seijun Suzuki, entre muchísimos directores que fueron abordados con retrospectivas enteras de sus obras. También allí nació el Festival Internacional de Cortometrajes *Cortópolis*, un encuentro que se llegó a convertir en el festival de cine más grande del interior del país, y se acompañaron las ediciones del Festival Internacional de Animación de Córdoba (ANIMA), surgido de la UNC.

“Ciertamente, el cineclub ha formado espectadores que hoy en día alumbran películas en otros espacios”, sintetizó en la misma nota Guillermo Franco, su actual programador, que explica al espacio como “una práctica que se hace desde décadas atrás en todo el mundo: la de generar un espacio donde la gente venga a ver películas, a disfrutarlas, a formarse como espectadores y a nutrirse de otro cine que no es el que habitualmente se exhibe en las salas”. (Iparraguirre, 2012)

IMAGEN:
Cinéfilo Bar, tomada por Marcos Crapa.



Entre las ondas expansivas de esta tarea pedagógica, se encuentra el ya mencionado *Cinéfilo Bar*, un cineclub que alberga a un grupo de jóvenes críticos y estudiantes de cine que se conocieron y formaron en las pantallas de *La Quimera* y en las aulas del *Gimnasio Cero en Conducta*. El espacio es conducido por el director Rosendo Ruiz: de allí surgieron algunas de las películas más exitosas del NCC, como *De Caravana* (Ruiz, 2010), y también algunas de las más prometedoras, como *El último verano* (Naranjo, 2014) o *Tres D* (Ruiz, 2014). También en ese lugar se gestó el sello *Cine Cordobés*, que aunó esfuerzos para hacerse cargo de la distribución de esas películas y otras, como *El invierno de los raros* (Guerrero, 2010) e *Hipólito* (Ciampagna, 2010), aunque uno de sus mayores logros quizás sea menos conocido aun: la revista de crítica cinematográfica *Cinéfilo*, que nació como soporte de su programación pero, desde finales del 2012, se expandió para conver-

tirse en la última publicación especializada en cine de aspiraciones masivas lanzada en el país. Esta revista tuvo gran repercusión en Buenos Aires, a tal punto que el crítico Horacio Bernades la calificó como “la mejor revista de cine que se publica actualmente en la Argentina” (2014: párr. 2). Esta cinefilia local, nacida al calor de los cineclubes, tiene una sólida base en el ejercicio de la crítica de cine y la reflexión, como muestra el libro *Diorama. Ensayos sobre cine contemporáneo de Córdoba* (Cozza, 2013), que reúne abordajes multidisciplinares del NCC a cargo de los mismos críticos formados en estos ámbitos.

Se trata de ejemplos que muestran los frutos de un trabajo permanente de formación realizado desde la pasión y el diálogo colectivo, a veces como complemento de la educación formal pero, en otros casos, como principal instancia educativa que, con los años, ha terminado por materializarse en una comunidad cinéfila viva, expansiva e inquieta. Esta comunidad testimonia las potencialidades del cine como espacio de formación comunitario, como herramienta de una pedagogía democrática que conecta a la búsqueda del conocimiento con la experiencia artística, la dimensión del placer del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

BERNADES, H. (2014, febrero 18). Desde el parripollo. *Página/12*. Recuperado el 26 de agosto de 2014, de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/subnotas/31378-7818-2014-02-18.html>

BORDWELL, D. (1997). El estilo clásico de Hollywood, 1917-1960. En Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

CAVELL, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz.

COMOLLI, J. L. (2010). *Cine contra espectáculo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

COZZA, A. (comp.) (2013) *Diorama. Ensayos sobre el cine contemporáneo de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Caballo Negro editora.

FREIRE, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

IPARRAGUIRRE, M. (2012). La casa de la alegría. *Revista Cálamo*. Córdoba, Argentina.

KOZA, R. (trad.) (2008). Pedro Costa habla en Japón. Recuperado el 26 de agosto de 2014, de: <http://ojosabiertos.otroscines.com/pedro-costa-habla-en-japon>

LAURENT, J. y LEVERATTO, M. (2012). *Cinéfilos y cinéfilas*. Buenos Aires: La Marca.

LÓPEZ SECO, C. y MOREIRAS, D. (2012). Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela. En *Revista Toma Uno*, 1. Recuperado el 26 de agosto de 2014, de: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/621>

RANCIÈRE, J. (2012). *Las distancias del cine*. Buenos Aires: Manantial.

REYNOSO, C. G. y PAULINELLI, M. (2013). *Los cineclubes en Córdoba: procesos de legitimación*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Panamericano de Comunicación (COMPANAM), Córdoba, Argentina.

Martín Iparraguirre | TOMA UNO (3)

ROSSELLINI, R. (1977). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

WATKINS, P. (2008). *Historia de una resistencia*. Buenos Aires: Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente (BAFICI).

FILMOGRAFÍA

Buen Pastor, una fuga de mujeres (2010). Matías Herrera Córdoba y Lucía Torres, Córdoba.

Ciencias Naturales (2013). Matías Luchessi, Córdoba.

Criada (2009). Matías Herrera Córdoba, Córdoba.

De Caravana (2010). Rosendo Ruiz, Córdoba.

El grillo (2014). Matías Herrera Córdoba, Córdoba.

El invierno de los raros (2010). Rodrigo Guerrero, Córdoba.

El último verano (2014). Leandro Naranjo, Córdoba.

Hipólito (2010). Teodoro Ciampagna, Córdoba.

Tres D (2014). Rosendo Ruiz, Córdoba.

Yatasto (2011). Hermes Paralluelo, Córdoba.

Martín Iparraguirre

Martín Iparraguirre es Licenciado en Comunicación Social. Actualmente, es crítico de cine en el diario Hoy Día Córdoba. En el ámbito académico, se desempeña como profesor adscripto en la Cátedra de Análisis y Crítica del Departamento de Cine y TV de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Asimismo, participa del seminario "Cine, Política y Derechos Humanos" del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

Contacto: martinipa@hotmail.com