

Pedagogías visuales radicales: prácticas de cine colectivo, y cine sin autor como herramienta pedagógica

Ana María Sedeño Valdellós - Universidad de Málaga – valdellos@uma.es

Resumen: Los cinemalabs, el colectivo de Cine sin autor (CsA), los transductores, y otros grupos sociales (en España y otros países) como representantes de ciertas políticas de la colectividad, plantean una educación de naturaleza horizontal y con objetivos críticos que relacionan la educación con otros conceptos generales como el arte y la sociedad.

El objetivo de este trabajo es exponer y describir prácticas audiovisuales radicales que proponen generar nuevos imaginarios sobre procesos reales o ficticios de transformación social.

Palabras clave: pedagogía crítica, pedagogía visual, pedagogías colectivas, cine y educación.

1. Introducción: Precedentes filosóficos, educativos, artísticos.

En el presente texto se pretende exponer y describir variadas prácticas audiovisuales que abogan por una producción audiovisual compartida con objetivos educativos.

Las pedagogías colectivas son proyectos que vinculan el activismo, la educación y el arte para transformar problemas sociales en ámbitos concretos. La participación ciudadana a través de proyectos que relacionan estos temas se hace posible gracias al uso de espacios urbanos (plazas, edificios) tomados por grupos sociales y barriales para darles un uso alternativo comunitario o colectivo (políticas espaciales).

No son escasas las claves culturales y teóricas que arrojan estas maneras de hacer en comunidad o alternativas. En primer lugar, hay que hacer referencia al surgimiento de ciertas tendencias filosóficas como la dialógica, que conciben la sociedad como un conjunto de individuos que mantienen relaciones horizontales e igualitarias. El pensamiento dialógico de Martin Buber, Fran Rosenzweig y Ferdinand Ebner y el existencialismo de Gabriel Marcel o el humanismo de Bertrand Russell y el personalismo comunitario de Mounier apoyan estos posicionamientos.

La horizontalidad como medida y clave de las relaciones humanas, en contraposición a la verticalidad base de las sociedades occidentales (donde la

creencia en estructuras piramidales o competenciales del valor de los individuos se convierte en ideología y reproducción de la estructuración social), ha sido empleada para pensar fórmulas de pedagogía libertaria o pedagogía crítica. Ivan Illich y su concepto de convivencialidad puede servirnos para abrir esta reflexión sobre las formas que pueden ponerse en marcha. “La convivencialidad es la libertad individual, realidad dentro del proceso de producción en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces”. (...) “Una sociedad convivencial es una sociedad que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros” (Illich, 1978: 27 y 40).

Alexander Sutherland Neill fue creador de la escuela Summerhill, un internado del sur de Inglaterra donde puso en práctica sus ideas sobre la pedagogía libertaria y ajena a los valores de competitividad y jerarquía, clásicos de la escuela tradicional.

Paulo Freire personifica mejor que ninguno las experimentaciones pedagógicas de estas corrientes críticas en educación. Todo su pensamiento se encuentra resumido en “La educación como práctica de la libertad” (1982) y “Pedagogía del oprimido” (1974), donde traza un método de liberación a través de la educación en los que los diferentes agentes (alumno, profesor) se relacionan de manera horizontal. Paulo Freire consideraba todo acto educativo como acto político; la horizontalidad se encuentra en escuchar al otro y por ello la educación es la clave de la liberación y la tolerancia.

En los últimos años, han aparecido varias escuelas de transformación pedagógica como el método Montessori (que proclama la necesidad de la construcción del niño en autonomía respecto al medio), la pedagogía sistémica, la educación libre (basada en respetar el proceso de desarrollo humano, construyendo formas de acompañar a los niños en este proceso de construcción que supone tomar decisiones en todos los ámbitos de la vida), la escuela nueva (que plantea que los niños sean activos en su proceso de conocimiento), la educación democrática (que lleva los principios de la democracia a la estructura escolar), la pedagogía Waldorf creada por Rudolf Steiner, bajo los principios de arte, creatividad y movimiento.

Ya desde el situacionismo con el texto *Tesis sobre la revolución cultural* (1958), Debord aboga por un empleo del tiempo de ocio mediante el uso de instrumentos modernos de construcción de la vida cotidiana con los que pasar de un arte revolucionario utópico a un arte revolucionario experimental (Debord, 1977: 36). Una lógica de transformación de la creación cultural de los últimos cuarenta años ha sido el paso de una cotidianidad simple a una cotidianidad especializada, tan compleja en uso de aparatos y técnicas que casi no puede ya distinguirse del tiempo de trabajo.

En esta era postmedia (Deleuze y Guattari), dominada por los no-lugares (Marc Augé), la tendencia a la desaparición de la distancia entre productor y receptor se agudiza y se dirige a una preferencia hacia el anonimato en la producción de objetos culturales. El activismo político contemporáneo ha sido descrito desde la óptica de una estética de la emergencia (que describe Reinaldo Laddaga como un conjunto de formas nuevas presentes de activismo político,

investigación y producción económica y social) o como ascenso de nuevas “gramáticas de la multitud” (Virno, 2003). La irrupción del pensamiento colectivo en el trabajo productivo – a través de las industrias culturales- hace que la actividad laboral absorba los rasgos de la acción política. Todo ello parece convertirse en clave para concretar una nueva “política de la desaparición” del yo, del sujeto contemporáneo, frente a la afirmación del sujeto que caracterizó a la modernidad.

Peter Watkins es un famoso y controvertido director inglés conocido por la mezcla de falso *cinema verité* y dramatizaciones con actores no profesionales, procedimientos recurrentes en su filmografía (*The War Game*, *Punishment Park*) que ponen en cuestión la transparencia de la representación y denuncian la manipulación de la realidad practicada por los medios. Lo que él llama pedagogía colectivista resulta un claro antecedente de las prácticas que van a describirse. Su trabajo de tomas largas (unos 30 minutos) con actores no profesionales, requería de altas dosis de improvisación con su consecuente cesión de responsabilidad discursiva a los actores. Resulta evidente la problematización de la jerarquía propia de la producción audiovisual que esto supone, sobre todo la de la figura del director como privilegiado constructor del discurso. *The forgotten faces*, es un ejemplo de cine de reconstrucción de la historia con estética de *cinema verité*. *La Commune (Paris, 1871)* (2001) es una ambiciosa película de 5 horas de duración, rodada en una fábrica abandonada a las afueras de la capital francesa, por un reparto de actores no-profesionales que intenta reflejar los sucesos de la sublevación de los comuneros, una de las rebeliones de la clase trabajadora más importantes y a la vez más desconocidas de la historia.

La necesidad de recuperar lo político respecto al arte y la educación puede citarse como otra vertiente integrante del fenómeno que estamos describiendo. A este respecto Jacques Rancière nos dice:

“el arte es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar esos objetos y de argumentar sobre ellos (...) La política es el conflicto mismo sobre la existencia de este espacio, sobre la designación de objetos que compartían algo común y de sujetos con una capacidad de lenguaje común (Rancière, 2005: 18).

Alain Bergala aborda su propuesta sobre pedagogía del cine dividiéndola en pedagogía de la creación y análisis de creación, como dos maneras de enseñar al alumno cómo una película ha partido de cero, y colocarlo en esa situación como si se tratase, con la pintura, de un lienzo en blanco: “abordar el acto de creación cinematográfico en sus operaciones mentales fundamentales antes de abordarlo en sus operaciones técnicas” (Bergala, 2007: 131). En este texto tan influyente en un país como Francia, que ha cuidado desde siempre la vertiente visual de su sistema educativo, se pretende enseñar a amar el cine mediante la reflexión de su creación:

“para amar un cuadro, hay que ser un pintor en potencia, si no, no se puede amar; y en realidad, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia; hay que decirse: pero yo, yo habría hecho esto o lo otro; hay que hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación, pero hay que hacerlas, si no, uno se es digno de ir al cine”. (Renoir, 1979).

Por su parte, Henry Giroux afirma en este sentido que

“no se trata únicamente de vincular el arte u otras labores culturales a prácticas transgresoras y críticas, sino de articular un proyecto más amplio que ponga en contacto artistas, educadores y otros trabajadores culturales con una política cultural insurgente que desafíe las frecuentes incursiones del poder empresarial en la sociedad, y que al mismo tiempo desarrolle una cultura y una sociedad públicas, democráticas y activas” (Giroux, 2001: 128).

Muchos de estas prácticas tienen como objetivo la producción de nuevos imaginarios que hagan posible el pensamiento “de otra manera”, tal como impulsaba Deleuze con su pedagogía de la percepción. Frente a un mundo que se derrumba el autor habla de las imágenes de Rossellini, Godard o Antonioni como modelos de esta nueva función de legibilidad de la imagen en la historia social.

También Didi-Huberman, siguiendo a Brecht y su concepto de distanciamiento, abogó por unas imágenes que tomen posición, que tomen consciencia para mostrar al espectador que “lo que ve no es más que un aspecto lacunario y no la cosa entera, la cosa misma que la imagen representa” (Didi-Huberman, 2008: 79). El montaje (más bien, hacer al espectador consciente del montaje, de la construcción elaborada por él) es el elemento que el cine tiene para construir un discurso dramático (históricamente lineal y por tanto, según Didi-Huberman, ilusionista) o un discurso épico respecto a la memoria histórica, basa de la capacidad de la imagen como conocimiento. Sólo mediante el montaje, sus operaciones de separación readjunción, se puede mostrar al espectador como la imagen (las imágenes, el autor prefiere siempre el plural) construye significado según sus objetivos.

Incluso existen algunos documentales que han plasmado, a modo de ensayo, los cimientos teóricos y las prácticas críticas de comunidades que han puesto en crisis los conceptos generales de la educación de base institucional.

En Rachâchant (1982, Francia), dirigido por dos de los referentes del cine de arte internacional, Dáñele Huillet y Jean-Marie Straub, mantiene la dimensión política de sus filmes. Basado en la historia *Ah ¡Ernesto!* de la escritora Marguerite Duras, realiza una dura crítica a la incomunicación que tiene lugar entre estudiantes, profesores y padres.

Scuola Senza Fine (Italia, 1983), producido y dirigido por Adriana Monti, tiene en foco los curso de formación de 150 horas que se realizaron en Italia entre 1974 y 1982 dirigidos a campesinos y trabajadores de talleres y fábricas, así como a otros colectivos como las amas de casa y los jubilados. Se toma el

caso de la colaboración de unas estudiantes, la realizadora y la profesora Lea Meandri, para reflexionar sobre los valores de autoconocimiento en grupo, con un tono de complicidad.

Sister!s, de Petra Bauer (Suecia/Reino Unido, 2011), sigue el día a día de la organización de mujeres Southall Black Sisters, y con ello la imagen se vuelve una herramienta de debate en temas como el feminismo y la política.

Con *Nightcleaners* (Part 1). Reino Unido (1972-1975) el grupo Berwick Street Collective decidió recurrir a la experimentación en un film político y autorreflexivo de referencia, para contar la historia de un grupo de trabajadoras de la limpieza nocturna en Londres.

2. Pedagogías visuales radicales: Todo empieza hoy.

Las pedagogías visuales colectivas son un fenómeno que recoge todos estos intereses, conceptos y propósitos para llevar la creación de lo visual y el cine hasta grupos sociales diversos donde el trabajo en comunidad, en red, colaborativo se convierte en forma de relación y producción de representación icónica y audiovisual. Como apuntan Diego del Pozo, Virginia Villaplana o Montse Romaní en su investigación *Subtramas*, pretenden analizar

“cómo romper con las estructuras de juicio y productividad del aprendizaje heredado, cómo producir conocimiento de las experiencias de cooperación, cómo potenciar y articular estos saberes para generar otras formas de coexistencia social, cómo sustraer nuestras capacidades cognitivas de las condiciones de gobernanza y agenciarlas con la acción colectiva.” (<http://www.workingimages.org/contenido/investigacion-subtramas>)

Video Machete es una organización de trabajadores culturales con base en Chicago que se presentan como "...un colectivo de artistas, activistas, estudiantes y jóvenes, trabajando por el cambio social profundo con nuestras comunidades" (Video Machete, 2006). Para ellos el uso del video como machete y como arma con que defenderse y cosechar la propia comida (acepción tomada de Centroamérica) se enmarca en un trabajo con el vídeo como intervención sobre la realidad: "Trabajando juntos, cultivamos imágenes, palabras e ideas, Video Machete transforma el trabajo cultural para el análisis y la acción" (Video Machete: idem).

Video nas Aldeias, una de las referencias de cine colectivo a nivel mundial, es un proyecto precursor en el área de producción audiovisual indígena en Brasil y apoyando el fortalecimiento de identidades y el reconocimiento de su patrimonio territorial y cultural. http://www.conaculta.gob.mx/sala_prensa_detalle.php?id=16149

Los CinemaLabs, asociaciones altamente relacionadas con la cultura barrial-ciudadana sobre todo en las grandes ciudades (Madrid, Barcelona), llevan a cabo multitud de propuestas de pedagogía cinematográfica, pequeñas

muestras de cine, foros de producción, etc.

Por otro lado, se encuentra el colectivo Cine sin Autor (CsA), que trabaja con objetivos pedagógicos y políticos en Madrid y Toulouse. Estamos ante una de las más radicales experimentaciones en cine colectivo con objetivos pedagógicos. Para este grupo, el cine es definido como un proceso socio-cinematográfico y de socio-ficción-real para producir con y desde personas o colectivos ajenos a la producción fílmica dominante y posibilitarles sus propias imágenes de si mismos y de su entorno.

En este gesto crítico en torno a las maneras convencionales de hacer y distribuir y consumir el cine, los miembros del colectivo Cine sin autor apelan a que el agente que hasta ahora había sido considerado espectador se convierta en productor y/ o realizador de imágenes para devolverles el protagonismo de la creación artística en formato cine. Abogando por un tipo de suicidio cultural y político de la figura del autor con términos como el NO-Autor o el SinAutor, la autoría es entendida como un poder colectivo para “decidir sobre la producción de las propias creaciones fílmicas, la propia estética y la propia gestión de la obra y sus beneficios” (Tudurí, 2008: 12). Todas las prácticas de cine sin autor se autodefinen como maniobras de colectivización y desarrollo de un cine social que quizás se encuentran ocultas por otras tendencias de cine dominante, pero que, en su asumida posición subordinada son libres de total experimentación y ensayo.

En cuanto a ejemplos productivos de esta práctica, los llamados estudios abiertos, son paradigmáticos *Humanes* y *Sinfonía* de Tetuán, en los barrios Almenara y Valdeacederas del distrito de Tetuán, junto a otras labores en el barrio Bourrassol de la ciudad de Toulouse. *Sinfonía de Tetuán* resulta un proyecto que pretende realizar retratos visuales a personas anónimas del barrio para devolver luego al mismo los montajes en forma de proyecciones colectivas. En estos relatos se documenta el proceso de búsqueda de personajes, de investigación e incluso de toma de decisiones en la puesta en escena y el montaje, y en el blog <http://sinfoniatetuan.blogspot.com/> se detallan todas las fases por las que pasan los proyectos, se anuncian las proyecciones y revisiones de material.

Después de la muerte del concepto de autor y de la crisis o desaparición del espectador, iniciativas como esta retoman la problemática sobre la institución cinematográfica tal como la conocemos históricamente desde el control de los procesos por unos determinadas funciones y personas. Por el contrario, el CsA problematiza la institución del cine desde su industria, sus modelos formales y narrativos, su mecanismo de distribución y consumo... en definitiva, el uso social del cine.

CASITA (www.ganarselavida.net) es un colectivo artístico creado en 2003 en Madrid, cuyos miembros son artistas, investigadores y docentes universitarios. El proyecto *Ganarse la vida: El Ente Transparente*, en marcha desde 2006, crean dispositivos para pensar y activar la producción de subjetividad crítica en los sistemas de producción y trabajo contemporáneos.

Por su lado, *Transductores* (transductores.net) es un proyecto dependiente del

Centro José Guerrero de Granada, que busca dinamizar espacios locales a través de proyectos pedagógicos con seminarios, un espacio documental y un archivo; propone alternativas que articulen la intervención política, la educación y la práctica artística. En su *libro Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (2010) se reúne el trabajo de trece grupos internacionales que articulan la educación con la práctica artística y la participación ciudadana a través de algún dispositivo de cultura visual.

3. Conclusiones

El cine viene demostrando su capacidad poner en tensión y en crisis ciertos aspectos de la representación de los seres humanos, la realidad y lo imaginario. Tanto para analizar el presente como el pasado como para enfocar a cada uno a la luz del otro, las imágenes se convierten en herramienta para mirar los acontecimientos de forma diferente.

Desde la teoría filosófica y cultural (pedagogía de la percepción de Deleuze; Debord; Rancière) o la reflexión educativa (Montessori, Freire, Illich) hasta el activismo político (Virno, Laddaga, Giroux, Bergala), cada vez se vuelve más evidente que el arte debe ser entendido como herramienta para el cambio social y que la educación en la creación visual y el cine se encuentra en el centro de las claves para desvelar las múltiples formas de representación de lo real y lo social.

La pedagogía colectiva que proponen estos ejemplos presentados (Cine sin autor, Video Machete, CASITA, CinemaLabs y muchos más... la tendencia va en aumento) supone una pedagogía crítica como forma de apropiarse de lo público (espacio, ciudad, objetos, instituciones, prácticas y formas de vida) y de sus formas de representación; eso también que ver con la imagen y el cine.

Referencias bibliográficas

AAVV. (2010): *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Diputación Provincial de Granada.

AAVV. (2001): *Desacuerdos 6*. Guipuzcoa: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA.

Aranzubía Cob, A. (2010): "Una impugnación". *Cahiers du Cinéma España 37*, Madrid, 78-19.

Bergala, A. (2007): *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.

Tudurí, G. (2008): *Manifiesto del cine sin autor. Realismo social extremo en el siglo XXI*. Versión 1.0. Madrid: Centro de documentación crítica de Madrid.

Disponible en

http://ia600307.us.archive.org/33/items/ManifiestoDelCineSinAutor_560/ManifiestoCsa.pdf

CASITA www.ganarselavida.net

Actas – IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – IV CILCS – Universidad de La Laguna, diciembre 2012

- Debord, G. (1977): *Textos situacionistas sobre arte y urbanismo*. Madrid: La Piqueta.
- Deleuze, G. *Conversaciones 1972-1990*, Edición electrónica de philosophi.cl. Escuela de filosofía Universidad ARCIS.
- Didi-Huberman, G. (2008): *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Madrid: Antonio Machado Libros. Entrevista con Reinaldo Laddaga sobre *Estética de la Emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora. Disponible en <http://www.latinart.com/spanish/aiview.cfm?id=377> (Último acceso: 10 de noviembre de 2012).
- Freire, P. (1974): *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1982): *La educación como práctica de la libertad*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Rodrigo, J. (2007): “Educación y prácticas artísticas colaborativas” . En Junta de Castilla Y León (ed.): *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. Castilla y León. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo. Disponible en <http://www.box.net/shared/4vd9kugpfe/1/24434306/256758988> (Último acceso: 12 de noviembre de 2012).
- Illich, I. (1978): *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Laddaga, R. (2006): *Estética de la emergencia: Sobre la reorientación actual de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Quintana, A. (ed.) (2004): *Peter Watkins, Historia de una resistencia*. Gijón: Teatro Municipal Jovellanos de Gijón y Festival Internacional de Cine de Gijón.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Macba y Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Renoir, J. (1979): “Entretiens et propos”, *Cahiers du cinéma*, n. Fuera de serie. Video Machete. “Around the corner”. (2001) 20 min. En Video Machete (2002). “Dreaming inside history. An Anthology of Works by Video Machete”. Chicago.
- Virno, P. (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

*Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital.