

La lectura del filme en el aula: saberes, dispositivos y procesos

Resumen

El presente artículo constituye la segunda parte de un trabajo anterior (Cf. *Palabra Clave* No. 9. diciembre de 2003) en torno a algunas bases teóricas fundamentales y pistas didácticas útiles para la lectura del filme. Lo que se pretende con esta nueva entrega es una ampliación desde un punto de vista educomunicativo del tema de la lectura fílmica, centrándonos en los saberes autorales, los dispositivos instrumentales y los procesos de pensamiento propios de esa dimensión curricular denominada "educación en medios".

Palabras clave: didáctica, lectura de la imagen, cine, autor, dispositivos, procesos de pensamiento.

Abstract

This article is the second part of a former work (see *Palabra Clave* N° 9, December 2003) about some fundamental theoretical bases and useful didactic clues to film reading. The purpose of this new issue is an enhancement of the topic of cinematic interpretation from an educational-communicative point of view, focusing on authorship knowledge, instrumental devices, and the processes of thought inherent to this curricular dimension called "education in media".

Key words: Didactics, image reading, cinema, author, devices, thinking processes.

*La lectura del filme en el aula:
saberes, dispositivos y procesos**

Erasto Antonio Espino Barahona

Licenciado en Humanidades con especialización en Español de la Universidad de Panamá. Magíster en Literatura Hispanoamericana del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Programa de Estudios Generales y del posgrado de Estudios Éticos en la Universidad Católica Santa María La Antigua (Panamá). Actualmente dicta las cátedras de Lecturas Selectas 1 y 3 en la Universidad de La Sabana, y el Taller de Habilidades Comunicacionales II en la licenciatura de Pedagogía Infantil en la Universidad Javeriana. Es profesor asistente de Teoría de la Comunicación en la Fundación Eurocolombiana de Educación Superior. Ha publicado el libro de ensayo Panamá en la memoria de los mares o la escritura de la identidad (2003).

Correo Electrónico: erastoeb@unisabana.edu.co

Cuando se abordó con los expertos entrevistados el tema de la producción del filme, se mencionaron en particular algunos exponentes fundamentales del arte cinematográfico: los nombres de David Wark Griffith (1875- 1948), Serguéi Mijáilovich Eisenstein (1898-1948) y Michelangelo Antonioni (1912) se pusieron en evidencia. Sobre el perfil bio-filmográfico de los tres autores existe ya abundante bibliografía por lo que no se ahondará en ello. Véase, por ejemplo, la excelente y cuidada publicación, escrita para el gran público, *El cine* (2002). Más bien se anotará, sucintamente, lo que estos directores han aportado al mundo de la producción/comprensión del filme.

1. D. W. Griffith, además de ser considerado el fundador de la escuela norteamericana de cine, fue uno de los principales innovadores del cine contemporáneo. A él se deben la canonización de algunos de los recursos más esenciales de la actual retórica cinematográfica: el uso del primer plano¹, el fundido-encadenado² y el *flashback*³. Recursos que consolidaron el cine como discurso autónomo capaz de desplegar una narrativa audiovisual⁴.

En efecto, el uso del primer plano -junto a otros recursos- emancipó el cine de su antecesor el teatro, permitiendo un acercamiento visual/emocional inédito en la conciencia del espectador de la época (Martin, 1999: 37). De hecho Griffith logró, por medio de su novedoso manejo del lenguaje cinematográfico, articular el filme como, un discurso capaz de contar dramáticamente una historia. Sandra Ruiz explica así la contribución de Griffith:

El gran aporte de Griffith fue utilizar un montaje, una acción dramática. Es decir, no contar la historia a partir del desarrollo de las acciones sino contarla a partir de sus puntos dramáticos importantes. Y esos puntos dramáticos importantes definirlos a través de la forma:

si el punto dramático importante es la noticia que le dan a la mujer, tengo que hacer un primer plano de la cara de la mujer y lo pego al primer plano de la persona que le dio la noticia o al primer plano de la carta donde llegó la noticia. Tenemos así una estructura dramática. La narrativa de Griffith no es una narrativa formal, es una narrativa dramática donde la estructura tiene mucho que ver. [En efecto] Él fue el primero que habló de secuencias⁵. Entonces, no es narrar la acción para tener una continuidad, un simple *raccord* de la acción, sino de una continuidad dramática de cada elemento o plano (Ruiz, pregunta 46).

Mediante los fundidos-encadenados, entre otros recursos, Griffith pudo tejer historias paralelas, uniéndolas "en alguna parte de la estructura dramática" (ídem). De modo que se contaban "varias historias que tienen una misma temática y por eso se pueden unir en sus puntos de giro dramáticos" (ídem).

Es en estos giros dramáticos donde se concreta la función del *flashback*. De hecho -sigue ampliando la profesora Ruiz- en las historias no lineales de Griffith, dado que lo que esencial es la dramaticidad⁶, lo importante era "empezar por el punto más álgido de la historia, más no por la cronología. A él no le interesa la cronología de la acción y la continuidad de la acción. A él le interesa contar la historia desde su punto de vista de impacto dramático, (...) desde los clímax. Por eso el *flashback*... porque tu empiezas desde el punto climático y te devuelves a hacer una introducción que te bota otra vez a ese punto dramático" (pregunta 47)⁷. J. F. González confirma este uso del *flashback*: "Generalmente se usa para expresar en imágenes un recuerdo o alguna evocación de algún episodio pasado, con el fin de aportar información relevante para el desarrollo de la trama principal" (ídem).

2. Si Griffith es el cineasta que tornó dramático y narrativo el discurso audiovisual, **Eisenstein** es recordado por la fuerza ideológica de su imagen cinematográfica (IC) y por ser uno de los padres del montaje. Recuérdense que el montaje, para muchos el fundamento más específico del lenguaje cinematográfico, es el proceso que "se encarga de ordenar las tomas según figuran en el guión, de dar un ritmo determinado a la película, coherente con su propio ritmo de los planos, y de dotar a toda la historia de una continuidad que evite que el espectador note la transición entre los distintos planos" (Indurain, 2002: 144)⁸.

Eisenstein, junto a otros cineastas soviéticos (Kulechov, Pudovkin, Vertov), demostró cómo el orden, la sintaxis, la organización de los planos en el filme modifican y condicionan el significado espectral del mismo. De esta manera el montaje, al insertar "la razón del espectador en el proceso creador (...) le obliga a seguir el camino emprendido por el autor al construir la imagen" (Zunzunegui, 1998: 165).

Para Eisenstein el montaje constituye uno de los medios retóricos más efectivos -diríase potente- del lenguaje cinematográfico. Esto se observa sobre todo con su famoso montaje intelectual. Éste consiste, como explica el director colombiano Lisandro Duque, "en la yuxtaposición de dos planos para generar un tercer plano que está en la mente del espectador" (entrevista a Lisandro Duque, pregunta 1)⁹. Para Eisenstein importan menos las imágenes en sí, que la relación intelectual e ideológica que el receptor establece al contemplarlas concatenadas en el devenir del filme.

Al respecto, la profesora Ruiz explica con un sencillo ejemplo:

...cuando entiendes que la imagen que tú tomas no representa exactamente la cuchara o, exactamente, la flor...sino que representa un concepto en relación a esa

flor con otras imágenes- estás haciendo lectura narrativa y no solamente narrativa, [sino] argumental, conceptual. Su objetivo [de Eisenstein] era hacer un montaje intelectual, es decir, que lo que importaba no era en sí la imagen que lograra, sino la imagen media [p. ej. el efecto o tercer plano] que queda en el espectador. Que la imagen llegara, que el concepto llegara directo a su cabeza. Entonces para eso utilizaba imágenes simbólicas... usó muchos simbolismos... y las montaba de tal forma que lo que importaba no era la imagen en sí, sino la imagen media que el espectador tenía de eso. O sea, elaborar un concepto.

He aquí una pista interesante para la educación a la imagen. La praxis del montaje advierte sobre la necesidad de hacer consciente al estudiante de que el filme, en su estructura y contenido, no es una reproducción inocente, genuina, transparente de lo real, sino que por el contrario, éste constituye -como afirma Zunzunegui (1998)- un objeto de significación, un discurso organizado, una reconstrucción de la realidad, hecha en virtud de los efectos que el director desea generar en el espectador.

3. Ese breve recorrido en torno a los grandes exponentes de la creación/producción cinematográfica finaliza con una figura más coetánea: el italiano Antonioni. Su tetralogía sobre el tema femenino -*La aventura* (1960), *La noche* (1961, primer premio en el Festival de Berlín), *El eclipse* (1962) y *El desierto rojo* (1964)- es considerada una expresión estética del problema de la incomunicación y la alienación.

Juan Diego Caicedo, director de cine y exdirector de la Escuela de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia, explica el éxito comercial de algunos filmes de Antonioni al señalar que su narrativa audiovisual refleja "el espíritu de una generación" muy influenciada por Camus y el

resto de los existencialistas (Cf. Observación sistemática a JDC. Diario de Campo). Intelectual y lírico al mismo tiempo, Antonioni puede considerarse la expresión icónica de un temperamento o, mejor, de una actitud vital desengañada, lúcida y desesperanzada, propia del malestar occidental de los años sesenta y setenta. Uno de los elementos o recursos filmicos con los que Antonioni dio cuenta de esa "estructura de sentimiento"¹⁰, y que es ya patrimonio del lenguaje cinematográfico, es el plano-secuencia. Este tipo de plano - evidente también en los filmes de Andréi Tarkovski (1932-1986)- "recoge en una sola toma continua la acción de toda una secuencia" filmica (González, 2002: 29).

En cierto sentido, y en tanto supone la ausencia de cortes, el plano-secuencia es una suerte de negación del montaje propiamente dicho (de tipo eisensteniano), ya que tiene la intención de causar "la impresión de una realidad continua y homogénea" (Cf. Aumont et al., 1996: 74).

En el caso específico de Antonioni, el plano-secuencia le ha permitido proponer una gramática cinematográfica que "se caracteriza por los 'tempos' y secuencias largas del protagonista", lo que permite una "mirada concentrada" sobre el mundo interior y "afectivo" de los personajes (Cf. OS a Juan Diego Caicedo).

De lo dicho hasta aquí es posible proponer otra pista para la lectura del filme. Ante cualquier película es conveniente conocer su autoría. Esto es, no sólo quién es el director/productor de dicha imagen, sino cuáles son en general sus rasgos cinematográficos y las posturas estáticas e ideológicas inscritas en ellos.

Cada autor, cada exponente de la producción (escritura) filmica trae consigo una variante del lenguaje cinematográfico y una determinada posición ante el mundo, su propia perspectiva.

Tener acceso a este saber escritural y autoral posibilita la generación de sentido, es decir, una mejor comprensión o lectura del filme que se está presenciando.

Del dispositivo: el puente imagen/espectador

La imagen en cuanto representación del mundo llega al espectador por medio de ciertos soportes, de ciertas mediaciones tecnológicas. Para decirlo con más propiedad, a través de ciertos dispositivos, entendiéndose como tales "un conjunto de determinaciones que engloban e influyen en toda relación individual con las imágenes. Entre esas determinaciones sociales figuran, en especial, los medios y las técnicas de producción de las imágenes, su modo de circulación y, eventualmente, de reproducción, los lugares en los que ellas son accesibles, los soportes que sirven para difundirlas. El conjunto de estos datos, materiales y organizacionales, es lo que entendemos por dispositivo" (Aumont, 1992:143).

Tales "determinaciones" no están en lo absoluto dissociadas de la comprensión, del diálogo, del encuentro con el filme. Por el contrario, los dispositivos cinematográficos -los "códigos tecnológicos de base" como los llaman Casetti y Di Chio (1991: 77)- son elementos semióticamente pertinentes. Pues, como siguen diciendo los autores citados: "Estos datos no son extraños a la dimensión lingüística del cine, porque, incidiendo sobre lo que se suele llamar la 'definición' de una señal, intervienen sobre la calidad y cantidad de información y también sobre la practicabilidad o no de ciertas soluciones expresivas" (p. 78).

Desde el punto de vista de la educación para la comprensión del filme, interesan sobre todo dos aspectos del dispositivo: el lugar donde se visiona el filme y los medios técnicos que se utilizan para su reproducción o proyección. El primer aspecto remite a dos espacios: el cinematógrafo y el aula. ¿Qué

condiciones de recepción iconico-auditiva permite cada uno? ¿Cuáles medios tecnológicos son más pertinentes en cada lugar? Ciertamente el lugar por excelencia para entrar en relación de espectador con el filme es el cinematógrafo. Las características físicas de ese espacio y las reglas del juego pragmático que impone a la mirada y a la corporeidad del espectador son condiciones que hacen posible una estrecha relación (identificación) con el filme.

¿Cuáles son estas condiciones? Zunzunegui (1998) da cuenta puntual de ellas: "las condiciones en las que se ejerce la contemplación de los films [son]: pasividad relativa del sujeto, inmovilidad forzosa, superposición sensorial (vista/oído), [y] vigilancia crítica" (p. 150). El autor explica, a continuación, que dichas condiciones son extremadamente similares a aquellas con las cuales el niño recién nacido construye la percepción de sí mismo, su autoidentificación y la de los demás. El dispositivo "cinematógrafo" favorece, como ningún otro medio masivo de comunicación, la observación de la riqueza perceptiva de los materiales audiovisuales y por medio de ésta, la impresión de realidad y la identificación del espectador con el filme (Carmona, 1996).

Lo anterior sugiere que la puesta en escena didáctica del filme debe procurar un espacio de recepción que funcione - eficazmente- como dispositivo cinematográfico. (Cabe aquí preguntarse sobre cuáles condiciones son actualmente posibles en la mayoría de los centros educativos para generar un encuentro, una comprensión del filme.) En otras palabras, en la medida de las posibilidades de infraestructura del centro educativo, se debe tratar de reproducir como mínimo las siguientes condiciones:

- La sala oscura
- la pantalla de luz y
- la posición de las butacas

Todo ello con el ánimo de generar en el evento "aula" una relación de espectador similar a la que acontece con el filme en la sala de cine. El visionado del filme debe tratar de reproducir las condiciones del cinematógrafo, aumentando así las posibilidades de recepción/compreensión.

Como explica la profesora Ruiz:

La sala oscura produce... la soledad. (...) ahí tú no estás conectado... no ves a la persona que está a tu lado, no tienes comunicación con la persona que está al lado. (...) el hecho de tener una sala oscura y que el único elemento que llama la atención es la pantalla de cine, (...) esa fuente de luz, es decir, el único estímulo que tienes es la pantalla de cine hace que tú te olvides de la realidad. Te sales de la realidad para meterte en el mundo que te está dando la película. (...) esa salida es como una catarsis. (...) puedes tener una comunicación muy personal con lo que ese cine te está diciendo. Es una comunicación mucho más personal que la de la televisión que la miras desde la cotidianidad (EP a SR, pregunta 21)¹¹.

A nivel técnico, si el centro educativo no cuenta con una sala audiovisual homóloga a aquella del cine, se pueden utilizar en el aula dispositivos tales como la televisión, la videograbadora (VHS) o el reproductor de DVD¹². Por la calidad de reproducción del filme y las facilidades de exploración (pausas, saltos, búsquedas, etc.) aptas para el análisis del mismo es recomendable la utilización del dispositivo DVD.

El siguiente es un fragmento de la segunda sesión de observación sistemática del curso "Cine y cultura" dictado por Jaime García Saucedo en la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ):

Son las 4:15 p.m. Estoy en el salón 303 del Pedro Arrupe. Una sala cálida y pequeña, capaz de asumir al máximo 35-40 personas, equipada con las NIT que cualquier profesor desea, desde un estereo hasta un DVD, pasando por una computadora personal.

Los procesos de comprensión filmica: algunas pistas desde el aula

Análisis. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios de éste.

Relación. Conexión, correspondencia, trato de una persona o cosa con otra.

Diccionario Ideológico de la Lengua Castellana

La lectura o comprensión del filme es un proceso no sólo lingüístico sino cognitivo. Es necesario, por tanto, preguntarse cuáles procesos de comprensión requiere el filme para su lectura, y cómo pueden actuar éstos en la práctica de aula.

Primero es necesario que los maestros tengan presente los nuevos lenguajes icónicos, lenguajes que "hacen uso de unos códigos de lectura y escritura que es imprescindible conocer y dominar para poderlos entender, interpretar y utilizar" (Aguaded, 1993:10).

A continuación se expondrán y caracterizarán algunos procesos de corte analítico y relacional relevantes para una

alfabetización. Dichos procesos han sido referidos por expertos entrevistados u observados en sus prácticas de aula.

Los procesos analíticos permiten comprender la imagen mediante un proceso de descomposición e identificación de los diversos elementos que componen o circundan el filme, desde el punto de vista textual e intertextual. Este trabajo de análisis permite descubrir las diversas relaciones de significación que el filme establece entre su textualidad y el mundo de la vida.

Juan Diego Caicedo, en su curso "Ver, conocer y amar el cine", despliega un proceso analítico de corte textual, esto es, centrado en el filme, como secuencia de signos audiovisuales que producen sentido desde su propia materialidad (significante). Este proceso atraviesa tres fases: una de percepción de la película, otra de contextualización y una final, que corresponde al visionado, en el sentido que dan a este término Casetti y di Chio (1991).

La primera fase -de percepción- busca que el espectador entre en contacto directamente con el filme. Esto es, con el fenómeno del texto fílmico en cuanto tal. Percibirlo. Sin más mediaciones que los propios saberes y experiencias previas. Se pretende así, en una sesión dedicada exclusivamente a ello, un encuentro no guiado, no afectado por la intervención docente: una suerte de tú a tú entre el espectador y el filme. En palabras de Caicedo se trata de "dejar que la película hable sola" (Cf. Observación sistemática a Juan Diego Caicedo); es en síntesis un punto de partida didáctico desde la fenomenología¹³.

En la sesión siguiente, desarrollada como la anterior en una sala de cine de Bogotá, se da paso a lo que se ha denominado la contextualización, fase en la que mediante el diálogo grupal se intenta responder a preguntas tales como: ¿qué valores caracterizan el quehacer del director? ¿A dónde apunta el filme en cuanto relato? ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual

deben ser particularmente evidenciados? ¿Existen datos o marcas ideológicas que ayudarían a comprender mejor una escena o secuencia? El siguiente es un fragmento de la primera sesión de observación sistemática del curso "Ver, conocer y amar el cine" dictado por Juan Diego Caicedo en el cineclub El Muro:

JDC desarrolla, pues, un trabajo de contextualización sobre Antonioni que le permita a su auditorio ir en profundidad al ver la película. Digo 'ir en profundidad', pues me doy cuenta en un determinado momento -por un comentario del 'facilitador'- que es la segunda vez que van a ver la película. O sea que después de una 'primera visión', como dirían Casseti y Di Chio, se ha elegido una segunda vuelta para -como veremos más adelante- mirar el lenguaje de Antonioni y su toma de posición ideológica y existencial. (En su discurso docente, JDC estará atento a estas dos dimensiones del film).

En otras palabras, esta fase del proceso analítico busca individuar en el espesor de la cultura aquellos elementos éticos, estéticos e ideológicos que permiten poner en situación, robustecer o ampliar la significación del filme ya contemplado. El diálogo maestro/aprendices aquí desplegado, jalona y cierra la contextualización.

La última fase del proceso -y que constituye strictu sensu el análisis del filme-, es el visionado. Entiéndase por tal la posibilidad de volver a ver y repensar el filme al romper su inasibilidad mediante aparatos como el VHS o el DVD.

Ambos dispositivos permiten un acceso inmediato al filme que se aparece ante nuestros ojos mediante un simple mando, controlable en cada uno de sus aspectos; el magnetoscopio y sus funciones (show motion, stop frame, rewind, etc.) permiten

romper el flujo de la película, recorriéndolo según un nuevo orden.

Por consiguiente, el sentido de impotencia del telespectador queda drásticamente reducido: cualquiera puede, no sólo ver y volver a ver el filme, sino también visionarlo. Y el análisis, basándose cuidadosamente en este visionado, puede realizarse con mayor facilidad (Casetti y Di Chio, 1991: 19). El maestro, entonces, por medio de estos dispositivos, hace uso de "la parada de la imagen"¹⁴ y comenta, llama la atención, subraya, advierte o dialoga con los alumnos sobre aquellos rasgos autorales y gramaticales que, en esta segunda visión del filme, permiten apuntalar y culminar el proceso analítico que se ha realizado al verlo. Es significativa la reflexión que sobre la "parada de la imagen" hacen Aumont y Marie (1990):

Lo que en el film se nos aparece como más resistente al análisis es sin duda el tiempo, el hecho de que la película desfile por el proyector, en el que, a diferencia del libro, donde cada uno puede buscar la página que quiera a voluntad, no se puede dominar el flujo, normalmente imparable, de la proyección. Es precisamente este carácter ineludible del desfile el que viene a cortar la parada de la imagen, permitiendo, según muchos de manera abusiva, incorporar una palabra, un discurso, a lo que por lo general no lo permitía: la imagen móvil y sonora. (...) sin embargo, es innegable que, a partir de la parada de la imagen, el objeto film se convierte en algo plenamente analizable. A partir de los elementos localizables durante la parada de la imagen, pueden construirse relaciones lógicas y sistemáticas que son siempre el motivo del análisis (p. 45-46).

A través del visionado se evidencia también el idiolecto¹⁵ del director, explicitando las relaciones entre forma y contenido;

entre los elementos formales del filme (particularmente los códigos visuales) y su contenido o mensaje. Se abre así la posibilidad de contemplar el filme como signo, o mejor, como texto signifiante, donde los diversos elementos que lo constituyen -planos, angulaciones, secuencias, etc.- aparecen ligados entre sí y dotados de significado (Zunzunegui, 1998: 78).

La práctica docente de Jaime García Saucedo, en cambio, permite conocer otro modo de operar el análisis del filme. El profesor García Saucedo parte del filme como entramado intertextual, esto es, como objeto cultural fruto del cruce de discursos preexistentes de orden diverso. Así se observa en el siguiente fragmento del mencionado curso dictado por el profesor García Saucedo en la PUJ:

Son las 4:10, hay apenas 6 estudiantes pero JGS empieza igual, de modo que ubica el tablero móvil en el centro y los estudiantes se adelantan y ocupan los primeros puestos. JGS da comienzo a la sesión sobre "sintagmática de la imagen". La propuesta didáctica de la sesión consiste en analizar un texto (literario) y su contexto (cinematográfico) y descubrir la narrativa audiovisual puesta en marcha. Concretamente, JGS reparte a cada estudiante algunas ayudas textuales -dos folios: uno con una síntesis de conceptos de "gramática" de la imagen ya vistos anteriormente y, una hoja de ejercicios, en la que debe colocarse la "escena" que corresponda a determinadas operaciones gramaticales dentro del film que vienen presentadas a manera de lista.

Stam et al. (1999) señalan que la intertextualidad es una operación semiótica "que articula un complejo sistema compositivo, un montaje de discursos heterogéneos en el interior

de un mismo texto" (p. 233). Se habla pues de una diversidad discursiva presente en la producción y comprensión del filme.

El análisis intertextual desplegado por García Saucedo, tal como ha sido recogido en la observación sistemática de su curso "Cine y cultura", apunta a una cualificación del rol lector, a un diálogo interdiscursivo fruto de una competencia intertextual que pone en perspectiva la textualidad del filme con otros textos.

Como dice también Nubia Bravo Realpe (1996) en "Elementos fundamentales de la intertextualidad":

El lector, al tener acceso a los textos, percibe en ellos la presencia de una gran variedad de otros textos, a los que el autor acude con diferentes fines, entre otros, para refutarlos, confirmarlos, etc. (...) la intertextualidad esta constituida por las relaciones dialógicas que se establecen entre el texto del autor y otros textos literarios o extraliterarios (pp. 75 y 77).

Se ha dicho que el fenómeno intertextual convoca en el seno del texto cinematográfico elementos, rasgos, marcas de otros tipos de discurso. En el caso de García Saucedo su apuesta didáctica parte de una atenta mirada a los pre-textos literarios sobre los cuales se fundan intertextualmente las propuestas cinematográficas. Es decir, son dos los fundamentos discursivos de su análisis: el filmico y el literario (específicamente, el narrativo).

El siguiente es un fragmento largo de las sesiones de trabajo del profesor García Saucedo observadas¹⁶:

Casi todos los estudiantes leen atentos el cuento. El profesor detiene la lectura y pregunta qué técnica esté usando el narrador y qué puede usarse también en el cine. (Son las 4:30 p.m. y aún entran 2 estudiantes). El

profesor vuelve a preguntar qué técnicas usa ahora Borges (estamos en la página 32 del cuento).

-Distensión -responde uno de los alumnos.

Avanza en la lectura y pregunta nuevamente: -¿Qué técnica usa ahora Borges?

-Elipsis -responde un alumno(14).

JGS profundiza el concepto en cuestión. Luego alerta a los alumnos sobre un «avance textual» y les pregunta cómo se llama esto técnicamente en cine.

-Flashforward -responden a coro.

JGS se detiene con frecuencia para interrogar a los alumnos y corroborar si logran hacer las relaciones teoría-lectura. Los interroga sobre las "asincronías" del texto y apunta las similitudes y diferencias entre Borges y el cortometraje que van a ver a continuación. Comenta también que en el filme la problemática política "se acentúa más".

Llegamos al final del video. El profesor dice:

-Bueno, ¡acaban de ver ustedes... como dicen los españoles: 'un trasvase'! -De inmediato pregunta: -¿Qué ven ustedes del carácter español en el filme?

-Machismo -responde asertivo uno de los alumnos¹⁴. Claro, pero más acentuado... y en el marco de la violencia y de lo político -agrega JGS.

Ahora, empieza la conversación en torno al lenguaje cinematográfico. Pregunta retóricamente el profesor:

-¿Qué tipo de narrador hay en el video? Desde el guión tenemos un narrador autodiegético -responde.

-¿Las condensaciones y elipsis están en la película?

-Varias voces responden al unísono: "Sí". El estudiante¹⁴ mueve la cabeza afirmativamente y dice -parco: condensaciones.

Puede observarse cómo, mediante pausas y comentarios, el docente dialoga con los alumnos sobre el despliegue y organización gramatical de la narración tanto textual como fílmica.

De este modo, Saucedo parte de la lectura de la narración literaria original (usualmente mitos, cuentos o fragmentos de novelas), poniendo particular atención en la articulación espaciotemporal que sostiene y dirige la trama textual.

A partir del reconocimiento literario del texto original, y del acercamiento perceptivo y luego analítico expuestos por ambos expertos, es posible un sondeo provechoso de las líneas semióticas del filme como texto autónomo, surgido de un intertexto literario, como artefacto generador de sentido.

Notas

* Este trabajo constituye un todo discursivo con un artículo publicado en Palabra Clave No. 9 (diciembre de 2003). Ambos hacen parte de la investigación central que el autor llevó a cabo durante sus estudios de Maestría en Educación, dentro de la Línea de Investigación en Formación en Lectura y Escritura en la Universidad Javeriana, bajo la dirección de Fernando Vásquez Rodríguez. A él y a mis tutores, mi sincera gratitud.

¹ Plano cinematográfico que "centra su atención en el rostro de un personaje o de un objeto determinado; comunica al espectador la reacción más íntima del personaje, su respuesta anímica ante un suceso" (Gonzalez, 2002: 28).

² Junto a las cortinillas es considerado, desde el punto de vista de la cinematografía tradicional, el signo de puntuación del filme

(Aumont y Marie, 1990). Martin (1999) anota, a su vez, que el fundido-encadenado "consiste en la sustitución de un plano por otro por sobreimpresión momentánea de una imagen que aparece sobre la anterior, que se desvanece. Salvo raras excepciones siempre tiene por objeto significar un transcurso temporal reemplazando en forma gradual dos aspectos temporales diferentes (en el sentido del futuro o del pasado, según el contexto) de un mismo personaje o de un mismo objeto" (p. 95).

³ Consiste, formalmente, en un plano que "situa una acción de tiempo pasado en relación con el acontecimiento que se está representando; es una vuelta atrás en la dinámica de la narración cinematográfica" (González, 2002: 25).

⁴ El carácter narrativo y dramático de los filmes de Griffith tiene su origen -según Gubern (1997)- en la novelística de Dickens. Al respecto, Jaime García Saucedo anota que Griffith "para poder contar las historias tenía que buscar referentes. Y si los referentes a finales del siglo XIX eran esos, [los grandes novelistas de la época] que es cuando nace el Cine, pues no podían ser otros, entonces él tenía que contar historias por medio del celuloide -fotogramáticamente hablando- a la manera como creaban los grandes maestros sus novelas, que eran por entregas" (pregunta 31). Buena parte de las novelas decimonónicas llegaron a los lectores por este medio.

⁵ "En el vocabulario técnico de la realización (y, como consecuencia, en el vocabulario crítico) una secuencia es una sucesión de planos relacionados por una unidad narrativa, comparable a la 'escena' en el teatro o al tableau del cine primitivo" (Aumont y Marie, 1990: 63).

⁶ La dramaticidad de los filmes de Griffith se basó en el llamado montaje narrativo. Esto es, aquella articulación de los planos que permite contar una historia "desde el punto de vista dramático

(el encadenamiento de los elementos de la acción según una relación de causalidad) y desde el punto de vista psicológico (la comprensión del drama por el espectador)" (Martin, 1999: 144).

⁷ J. F. González confirma este uso del *flashback*: "Generalmente se usa para expresar en imágenes un recuerdo o alguna evocación de algún episodio pasado, con el fin de aportar información relevante para el desarrollo de la trama principal" (ídem).

⁸ Sandra Ruiz amplía y puntualiza así el concepto: "El montaje es la organización o re-organización de las imágenes que te permiten narrar en el Cine. Realmente el montaje es el que permite la narración, porque se basa en pegar segmentos como piezas de un rompecabezas para obtener una unidad en torno a lo que tu quieres expresar. Es la organización de todos los elementos del lenguaje audiovisual para expresar un contenido. ¿Qué permite el montaje? Precisamente poder unir muchas tomas. El corte es un elemento fundamental del montaje que permite que cortar parte de la realidad y a partir de eso armar un rompecabezas para dar un contenido" (EPSR, pregunta 40).

⁹ En sentido estricto esta yuxtaposición es conocida como montaje de choque, de colisión o de conflicto, dado que es "la colisión de dos planos [la que] hará surgir un nuevo concepto en la mente del espectador" (Zunzunegui, 1998: 165). Se conoce también como montaje de atracciones, dado el motivo circense que inspiró a Eisenstein: "Eisenstein tuvo esta idea tan interesante del montaje de atracciones en una ocasión cuando fue a ver un espectáculo en un circo de tres pistas que, como tú bien sabes, en un circo de tres pistas donde quiera que se ubique el espectador tiene una visión de tres espectáculos simultáneos pero divergentes en su contenido y en su propuesta escénica... y eso es el montaje de atracciones: un choque de imágenes que no son congruentes unas con otras aparentemente pero que nos

remiten hacia un concepto" (entrevista en profundidad a JGS, pregunta 31).

¹⁰ Puede traducirse como un estado de ánimo determinado, presente en el discurso oficial tanto como en la cotidianidad de una sociedad. El término original es *structure of feeling*, y se debe al historiador de la cultura Raymond Williams (2001).

¹¹ Para una exquisita reflexión sobre la soledad del espectador frente al filme en el cinematógrafo, véase la excelente entrevista a Jacques Derrida: "El cine y sus fantasmas", publicada originalmente en *Cahiers du cinéma*, No. 556, abril de 2001; puede consultarse traducida al español en <http://www.otrocampo.com/6/derrida.html>

¹² No por casualidad Juan Diego Caicedo optó por desarrollar su curso "Ver, conocer y amar el cine" ofrecido dentro del ámbito educativo del cineclub El Muro, en una verdadera sala de cine: el cinema Ópera Plaza, ubicado en la calle 13, No. 26-81 de Bogotá. Para una reconstrucción de la dimensión espacial del dispositivo, cf. las notas e ilustraciones registradas en la Observación sistemática recogida en el Diario de Campo.

¹³ "Fenomenología, movimiento filosófico del siglo XX que describe las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teoría, deducción o suposiciones procedentes de otras disciplinas tales como las ciencias naturales". Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001. © 1993-2000 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

¹⁴ Es significativa la reflexión que sobre la "parada de la imagen" hacen Aumont y Marie (1990) "Lo que, en el film se nos aparece como más resistente al análisis es sin duda el tiempo, el hecho de que la película desfile por el proyector, en el que, a diferencia del libro, donde cada uno puede buscar la página que quiera a voluntad, no se puede dominar el flujo, normalmente imparable,

de la proyección. Es precisamente este carácter ineludible del desfile el que viene a cortar la parada de la imagen, permitiendo, según muchos de manera abusiva, incorporar una palabra, un discurso, a lo que por lo general no lo permitía: la imagen móvil y sonora. (...) A partir de los elementos localizables durante la parada de la imagen, pueden construirse relaciones lógicas y sistemáticas que son siempre el motivo del análisis" (p. 45-46).

¹⁵ "Idiolecto: variedad lingüística propia de cada hablante. El idiolecto puede relacionarse con el estilo de cada escritor e, incluso, el habla de un personaje frente a los otros" (Reyzabal, 1998: 49). Para Zunzunegui: "Hablar de idiolecto es hacer referencia al carácter individual de la acción productora y/o lectora de las significaciones con la que un sujeto participa de un universo semántico" (p. 80). El concepto idiolecto, entonces, destaca "el hecho de que cada texto visual se revela como una configuración expresiva y semántica particularizada regida por hechos individuales" (ídem).

¹⁶ De la primera sesión de observación sistemática del curso "Cine y cultura" dictado por Jaime García Saucedo en el salón 701, edificio José Rafael Arboleda S.J. PUJ. Bogotá, Colombia, el 3 de septiembre de 2002 de 4:00 a 6:05 p.m. En la misma se realizó un taller de análisis intertextual del cuento "La historia de Rosendo Juárez" de Jorge Luis Borges y el filme la Otra historia de Rosendo Juárez del director Gerardo Vega. El fragmento ha sido pulido en su redacción para una mayor claridad del registro.

Bibliografía

AGUADED GÓMEZ, José I. 1993. *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

AUMONT, J. y MARIE, M. 1990. *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.

AUMONT, J., A. BERGALA, M. MARIE y M. VERNET. 1996. *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.

AUMONT, J. 1992. La imagen. Barcelona: Paidós.

BAIZ QUEVEDO, F. 1997. *Análisis del film*. Caracas: Litterae.

CARMONA, R. 1996. Cómo se comenta un texto filmico. Madrid: Catedra.

CASSETTI, F. y F. DI CHIO 1991. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

CONDE, E. y L. DE ITURRATE. 2002. "Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte". En *Comunicar* No. 19.

GONZÁLEZ, J. F. 2002. Aprender a ver cine. Madrid: Rialp.

GISPERT PELLICER, E. 1995. 'El cine como objeto y materia de estudio: la experiencia de Drac Màgic. En *Comunicar* No. 5.

GUBERN, R. 1987. *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.

INDURAIN PONS, J. (ed.), 2002. *El cine*. Barcelona: Larousse.

STAM, R., P. Burgoyne y S. FITTERMAN-LEWIS. 1999. *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós.

MARTIN, M. 1999. *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.

MIRAVALLS, L. 1998. "Cómo disfrutar del cine en el aula". En *Comunicar* No. 11.

REIZÁBAL, M. Victoria. 1998. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Acento Editorial.

WILLIAMS, R. 2001. *The Long Revolution*. Peterborough, ON: Broadview Press.

ZUNZUNEGUI, S. 1998. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra Universidad del País Vasco.