

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

El Minuto Lumiere como modo de crear en el aula universitaria.

Mastandrea, Paula y Guerra, Nazareno.

Cita:

Mastandrea, Paula y Guerra, Nazareno (2019). *El Minuto Lumiere como modo de crear en el aula universitaria*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/979>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/0F7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL MINUTO LUMIERE COMO MODO DE CREAR EN EL AULA UNIVERSITARIA

Mastandrea, Paula; Guerra, Nazareno
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo busca ubicar algunas reflexiones en torno a una pedagogía centrada en la creación, y transmitir la experiencia relacionada con la realización de “Minutos Lumiere” por parte de los estudiantes de la “Práctica de Investigación 823: Cine y Subjetividad: el método clínico-analítico de films y series televisivas”, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

Minuto Lumiere - Práctica de Investigación - Cultura de la imagen - Pedagogía de la creación

ABSTRACT

THE MINUTE LUMIERE AS A WAY TO CREATE IN UNIVERSITY CLASSROOMS

The present work seeks to locate some reflections about pedagogy focused on creation, and transmit the experience related to the realization of “Minutes Lumiere” by the students of the Research Practice 823: Cinema and Subjectivity: the analytical clinical method of films and television series, belonging to the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires.

Key words

Minute Lumiere - Research Practice - Culture of Image - Pedagogy focused on creation

Introducción

En la actualidad la universidad se halla atravesada por nuevas prácticas y dispositivos que se filtran por la porosidad inevitable de sus paredes; la cultura digital avanza de forma sostenida y acelerada, cuestionando en todos los ámbitos las posiciones tradicionales de autor/lector, usuario/productor, y docente/alumno (Ferrarelli, 2015). La cultura posmoderna se constituye como una cultura de la imagen, una cultura que deriva del predominio cotidiano de lo visual en las formas de percibir el mundo y de interactuar con él. En este contexto, las instituciones educativas se hallan atravesadas por nuevas prácticas y dispositivos que deben ser capitalizados para transformar la enseñanza en una actividad emancipatoria, generadora de significados relevantes que insubordinen la mirada frente al nuevo culto irreflexivo de las imágenes (Ferrarelli, 2015; Richard, 2006).

El presente escrito se propone dar cuenta de la realización de

un Minuto Lumiere como un valioso recurso educativo que promueve la creación y la reflexión en los y las estudiantes, a partir de una experiencia en la Práctica de Investigación 823: “Cine y Subjetividad: el método clínico-analítico de lectura de filmes y series televisivas” a cargo del Profesor Michel Fariña, que se dicta en ambos cuatrimestres en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Dicha práctica tiene como objetivo y evaluación final la realización de un trabajo de investigación que parta del interrogante *¿Qué nos enseña, a los psicólogos, la experiencia del cine?* (Michel Fariña, 2012). Este planteo coincide con la propuesta de Alain Badiou (2004) en torno a “pensar el cine”, ya que el filósofo lo entiende no sólo como arte sino también como experimentación del pensamiento. En este sentido, se entiende al cine y a las series como lo que permite acceder a diversos problemas y tensiones conceptuales de la psicología, así como la posibilidad de pensar conceptos nuevos (Cambra Badii, 2018). Frente a esto, la realización de un Minuto Lumiere por parte de los y las estudiantes surge en el marco de la cursada como una ejercitación parcial para poder pensar el cine a través de hacer cine.

Una pedagogía centrada en la creación

Masschelein (2006) plantea que educar la mirada “no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta, sino de volvernos atentos, de prestar atención” (p.296). En este sentido, Bergala (2007) sostiene que en una educación del cine como arte habría que conseguir poner en práctica una pedagogía centrada en la creación, tanto cuando se miran películas como cuando se realizan. De este modo, se aprende a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma. La transmisión debe poner en juego algo que escape a la mera función de transmitir, y tiene que ver con la circulación inconsciente de una carta, una frase, de un signo, una imagen. Allí radica la separación entre los cineastas aplicados -que no creen más que en el control y en el guión-, y aquellos para los que el cine es un arte, es decir, que saben que las potencialidades del cine provienen también de lo simbólico y de la inscripción de una carta cuya circulación no se puede regular de manera policial. Ésta es, cinematográficamente, la transmisión más interesante, y psíquicamente la que deja más huella, ya que pone en juego los límites de cualquier voluntarismo en materia de pedagogía del cine.

Bergala (2007) retoma a su vez lo que Arnaud plantea en torno a que sólo el deseo (del estudiante) enseña y nada se transmite según las pseudo-leyes pedagógicas de una aplicación sorda de circunstancias anteriores de otra existencia, o en cualquier caso, nada que valga la pena. El acto creativo coloca a los y las estudiantes en un lugar de mayor protagonismo en el proceso pedagógico y le exige involucramiento creativo y toma de decisiones (Ferrarelli, 2015).

El Minuto Lumiere como posibilidad de creación

En 1895 los hermanos Auguste y Louis Lumière presentaron en público su “cinematógrafo”, un aparato que según sus dichos permitía “recoger, en series de pruebas instantáneas, todos los movimientos que, durante cierto tiempo, se suceden ante el objetivo, y reproducir a continuación estos movimientos proyectando, a tamaño natural, sus imágenes sobre una pantalla y ante una sala entera” (Gubern, 1971, p.30). En esa época las empresas pioneras del cine eran: *Edison* para América y *Lumière* para Europa. Ambas produjeron los primeros cortos de la historia, películas de menos de un minuto y algunas de algunos minutos en formato de 35 mm. Los primeros cortometrajes de los hermanos Lumière tenían una duración que rondaba los 52 segundos y eran extremadamente simples, tanto en forma como en estilo. Constaban comúnmente de un plano general único que encuadraba una sola acción (Bordwell y Thompson, 1995). Inicialmente buscaban retratar de forma documental su entorno más próximo pero luego desarrollaron y complejizaron de a poco la narración y la técnica (Trioni Bellone, 2015).

Agamben (2001) plantea que el elemento del cine es el gesto y no la imagen, entendiendo al gesto como aquello desprovisto de una finalidad, un medio puro. Según el autor, el gesto sólo se dice a sí mismo, no significa nada, no tiene nada que decir. De ahí que el cine se constituya como “gestualidad pura”, en el sentido de que implica una exposición sin trascendencia, que no se refiere a nada que esté fuera de ella misma. El Minuto Lumiere esconde un gesto democrático en su práctica, ya que le permite al autor poder filmar algo que sucede en el mundo con un margen de libertad que se escurre entre las reglas de dejar la cámara parada y filmar hasta los 60 segundos (Fresquet, 2013). Tal como señala Bergala (2007), hacer un plano implica descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine. En este punto, si bien el curso está destinado a estudiantes de psicología, que generalmente poseen poca o nula experiencia en la realización cinematográfica, las producciones no apuntan a desarrollar sus competencias como realizadores audiovisuales, sino a explorar la práctica cinematográfica.

En el caso de la Práctica de Investigación, tomando como antecedente el trabajo del equipo brasileño que tiene como referente a Cézar Miglorín, se optó metodológicamente por el dispositivo en esta propuesta pedagógica de creación audiovisual. El dispositivo “presupone dos líneas complementarias: una de extremo

control, reglas, límites, recortes y otra, de absoluta apertura, que depende de la acción de los actores y sus interconexiones.” (Miglorín y Pipano, 2014, p. 203). Desde esta perspectiva, y considerando que el curso está destinado a estudiantes de Psicología (y no de Cine), la consigna para la realización del Minuto Lumiere busca ser lo más abierta posible pero, a su vez, brindar herramientas para el acercamiento a la producción de un cortometraje a través de las siguientes pautas: plano fijo y horizontal; un minuto de duración, sonido ambiente o sin sonido. El dispositivo posibilita un principio de horizontalidad y de igualdad. La horizontalidad hace referencia a que no hay narrativa o respuesta a ser dada a partir de los ejercicios propuestos, deshaciendo una línea directa entre las acciones de los educadores y el efecto en los y las estudiantes -propio de la educación tradicional. Por su parte, la igualdad apunta a la posibilidad de la copresencia de múltiples mundos que, traídos por distintos sujetos en sus gestos, estéticas, historias e invenciones hacen parte de la misma construcción y transformación de la realidad (Miglorín y Pipano, 2014).

En este sentido no hay producciones que se puedan catalogar como mejores o peores, sí las hay aquellas que se ajustan más o menos al encuadre técnico propuesto (pantalla horizontal, plano fijo). El hecho de ser una producción que no se evalúa -en términos de asignar una nota numérica- genera en muchas ocasiones la posibilidad de flexibilizar, a su vez, la consigna. De este modo, existen quienes, por ejemplo, han justificado la inclusión de música en el Minuto Lumiere porque querían aparecer interpretando música y que se escuche; o quienes expresan su mensaje a través del movimiento de la cámara. El dispositivo habilita tantas producciones posibles como estudiantes haya, entendiendo a la creación como aquello que debe emprenderse desde un lugar de vértigo absoluto (Rosales, 2017).

El encuadre y su relación con el todo

El formato de la consigna, al permitir que los y las estudiantes tengan la posibilidad de elegir libremente de qué se trata y qué contiene su producción, conecta de lleno con la problemática del encuadre. Aquí encuadrar es pensado, en términos de Deleuze, como la posibilidad de “construir un sistema artificialmente cerrado” (Deleuze, 1981, p. 64). Es decir, realizar un recorte del contexto que circunda a cada estudiante: elegir qué mostrar y de qué manera hacerlo o, en palabras de Rosales (2017): “la práctica cinematográfica consiste en pensar una idea o sentir una emoción y buscar la forma fílmica para darle expresión a esa idea o sentimiento” (p. 72).

En relación a lo expresado, se puede tomar el ejemplo de los medios de transporte. En diversas producciones de los y las estudiantes se observa una tendencia a repetir la experiencia de los hermanos Lumière, optando por la posibilidad de filmar la llegada de un tren a una estación.

Encuadrar entonces, implica por un lado seleccionar qué se quiere mostrar: un tren en una estación. Pero esa misma opera-

ción supone el ejercicio de recortar ese objeto de su contexto, es decir, *crear un sistema artificialmente cerrado*.

En el caso anteriormente expresado, se podría pensar: ¿dónde se hicieron esos trenes?, ¿Cuál es la red de subterráneos que los vehiculiza? ¿Quiénes son los empleados que los operan? ¿Cuál es la ciudad que posibilita su existencia? ¿En qué país está situada la estación?, etc. Todos estos factores del fuera de campo (que afectan a ese encuadre finito y limitado, desde un fuera de cuadro continuo o ilimitado), implican una serie de determinaciones o cuestiones implícitas que son poco conscientes a la hora de poner la cámara en un lugar específico, pero que afectan el ejercicio del Minuto Lumiere. Es decir, en términos de Deleuze (1985): “El cine no presenta solo imágenes, las rodea de un mundo” (p. 97).

Filmar un Minuto Lumiere en este punto es prestarse a un juego según el cual, aquello que es continuo, que está vinculado a una serie interminable de conexiones sincrónicas con el mundo que lo rodea se vuelve, a partir de este ejercicio, en algo discontinuo, inconexo, aislable. El encuadre pone de manifiesto su propia condición *artificial*, no por la ficcionalización de aquello que es mostrado por los y las estudiantes en sus realizaciones, sino por la arbitrariedad que supone separar a esa imagen, a ese encuadre, de su relación “*con el Todo*”, es decir, con el complejo entramado de atravesamientos que influyen a cada producción. Entonces, cada Minuto Lumiere da cuenta de aquello que lo rodea, pero no desde una posición objetiva o dogmática de presentación, sino a partir de una forma particular (o singular) de aprehensión de eso que está sucediendo allí. Cada Minuto Lumiere representa su entorno, que no será entonces el mismo, ya que estará tamizado por el punto de vista que se pone en juego allí, a partir de la singularidad de cada realizador.

Co-construir otra mirada

Según Bergala (2007), el acto de creación cinematográfica implica tres gestos fundamentales, que han sido constatados en la experiencia de la realización de un Minuto Lumière con los y las estudiantes:

1. La elección: ¿qué se quiere filmar, personas gestos, sonidos, colores, luces? Esa es la primera pregunta con la que se encuentran los estudiantes, en relación a qué tomar, y qué dejar fuera.
2. La disposición: la posición de las cosas, puestas en relación unas con otras, ¿dónde pongo la cámara para captar esos elementos que elegí filmar? ¿De qué forma dispongo esos elementos frente a la cámara para que sean más significativos? ¿qué incluyo o excluyo del cuadro?
3. El ataque: se refiere a actuar, determinar el momento preciso para iniciar un minuto de filmación. ¿Cuál es el momento para accionar el botón de grabación?

Una vez que todos las producciones se han realizado, se busca reflexionar sobre estas operaciones realizadas de forma incons-

ciente y automática por los y las estudiantes, a partir de un visionado en común con sus compañeros y compañeras y con el cuerpo docente. Allí surge la posibilidad de compartir los distintos sentidos o emociones que los materiales visualizados despiertan, y resignificar aquello que para los espectadores parece aleatorio a partir de la palabra de los creadores y las creadoras. Son muchos los casos en los que, luego de este intercambio, los y las estudiantes encuentran un nuevo sentido a la elección del lugar de la cámara, el momento en que se realizó el minuto o aquello que han decidido incluir en el plano. Cuando el o la estudiante toma distancia para reconstruir lo que hizo, adopta otro punto de vista, externaliza la producción como obra (Bruner, 1997).

A su vez, este espacio de proyección permite constatar, cuatrimestre a cuatrimestre, una serie de repeticiones en las temáticas abordadas en los recortes llevados adelante por los y las estudiantes.

Esto puede observarse a partir de las distintas imágenes que han surgido de forma repetitiva en distintos Minutos Lumiere. Una de las cuestiones que han aparecido de forma recurrente son las mascotas, los medios de transporte, los espacios abiertos como parques o plazas, las pantallas (ya sean celulares, televisores o computadoras), los abuelos o abuelas, los relojes despertadores, las aberturas (ventanas, balcones, etc), el tránsito, etc. Las mismas pueden agruparse en dos grandes categorías o tendencias que se ponen en juego a la hora de realizar las producciones: en la primera lo que se muestra es del orden de lo privado -reuniones con amigos o momentos de ocio en soledad-; mientras en la segunda tendencia lo que se plasma tiene que ver con lo público -donde el foco está puesto en aquello que sucede afuera-. En este último caso, predominan los minutos que muestran algo de la coyuntura política actual: manifestaciones, la última toma de la Facultad de Psicología en el año 2018, asambleas, etc. Esto se condice con lo que plantea Posada Posada (2017) en relación a que en cuanto a las temáticas de conflicto, el cine se presenta como una herramienta para mostrar, evidenciar, explorar y narrar de formas distintas la realidad de un país.

Estas repeticiones no previstas entre los distintos Minutos Lumiere, dan cuenta de las insistencias de dichos temas en las subjetividades de los estudiantes que llevan adelante los ejercicios y permiten, a su vez, vincular a las producciones entre sí generando entre las obras un sentido propio de totalidad. Para intentar comprender esa idea, se puede tomar la siguiente frase de Deleuze (1981) en relación a un plano (que podríamos analogar con el Minuto Lumiere, que también consiste en realizar un plano, es decir, dar *acción y corte*):

Hay que elegir el movimiento relativo complejo que constituye el plano de tal manera que relacione el conjunto de los objetos encuadrados a... ¿qué? A un Todo. Es decir a una duración. (...) la manera en que que el movimiento relativo compuesto entre los objetos, es decir un plano, se relaciona a través de su movimiento al Todo, implica y pasa por la relación de ese plano

con otros. (p. 65)

Si bien Deleuze hace referencia al vínculo existente entre los planos que forman parte de un film, es decir, a una totalidad (película) que da sentido a sus partes (a sus planos), se puede tomar esto para hacer referencia al vínculo existente entre los distintos Minutos Lumiere. Es decir: no sólo hay un análisis posible de cada Minuto Lumiere en sí mismo -de cada plano-, sino que también existe un análisis posible de todos los ejercicios al estar vinculados entre sí. Estos ejercicios, aún habiéndose planteado a partir de una consigna abierta, remiten también, al ser reproducidos en conjunto, a la idea de una totalidad que los engloba. Este resultado es siempre del orden de lo contingente, y por lo tanto es imposible de prever o sistematizar; pero su existencia se constata cuatrimestre a cuatrimestre al momento de llevar adelante la ejercitación: la totalidad que es excluida al momento de realizar un encuadre, (una selección, un recorte que se presenta al interior de cada Minuto Lumiere) retorna de forma imprevista pero sistemática cuando todos los Minutos Lumiere son expuestos en conjunto.

Palabras finales

Este tiempo de profundas transformaciones y cambios en la cultura universitaria requiere afrontar la educación con nuevas concepciones y estrategias didácticas. Desde la práctica de investigación la propuesta es generar en los y las estudiantes las condiciones para la producción de un escrito singular, que surja a partir de un interrogante y que permita superar la tensión académica entre la conservación de lo existente -la reproducción de contenidos- y la emergencia que opere como fuerza irruptora que remueva las sedimentaciones oficiales (Richard, 2006). La experiencia del Minuto Lumiere pone de manifiesto la relevancia del punto de vista del alumnado, y la posibilidad de una mirada constructiva de la realidad por parte de los y las estudiantes.

En este sentido, la realización del Minuto Lumiere en la Práctica tiene la intencionalidad de producir un acercamiento a lo que, en el diseño de investigación, se denomina como la delimitación de un *problema de investigación*: ¿qué es exactamente lo que se desea conocer, y por lo tanto investigar?. Esto supone, al igual que en la realización audiovisual, tomar una decisión, hacer un recorte de la realidad propio de la estructura y del estado de desarrollo de la disciplina científica dentro de la que se inscribe el investigador (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

En un contexto donde todo parece girar alrededor de la imagen, la posibilidad de construir una visión propia por parte de los psicólogos y las psicólogas en formación, remarca la importancia de comenzar a producir dentro de un nuevo paradigma, que podría ser pensado desde el concepto de espectáculo desarrollado por Debord: *“El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes.”* (G. Debord, 1967, p. 32).

En otras palabras, la intencionalidad del presente trabajo se orienta hacia: *“Sopesar y reflexionar, ensayar una visión del*

mundo despojada de toda aseveración final, definitiva, posiblemente ese sea el grado de lectura que debemos forjar en este momento en el que los dogmas, los grandes paradigmas, están en crisis” (Provitina, 2014, p. 38)

Allí, la posibilidad de abrir el campo productivo a la dimensión audiovisual, y comenzar a dialogar con esas formas discursivas, se presenta como una posibilidad privilegiada de intercambio. Se busca explorar esta narrativa, para dar cuenta de esta nueva forma de escritura que atraviesa la actualidad, y que se comienza a utilizar dentro del universo académico de las ciencias sociales, de forma muy paulatina, en ejercicios como el que se presenta en esta publicación.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado en el marco de la Práctica Profesional y de Investigación 823 de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Prof. Titular Juan Jorge Michel Fariña) y los proyectos de la Universidad de Buenos Aires: 20020170200229BA “Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos” (2018-2019; Directora: Dra. Irene Cambra Badii) y 20020170100758BA “(Bio)ética y Derechos Humanos: la dialéctica de lo particular y lo universal-singular a través de la narrativa clínico-cinematográfica” (2018-2020; Director: Dr. Juan Jorge Michel Fariña).

Los Minutos Lumiere producidos pueden verse en: <https://www.youtube.com/channel/UC916YIjv9X2g93Vdclx4t7Q/videos>

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En Yoel, Gerardo (comp.). *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía* (pp.23-35). Buenos Aires: Manantial.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Bordwell, D., Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico: una introducción*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cambra Badii, I. (2018). Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos. *PROMETEICA - Revista de Filosofía y Ciencias*, (17), pp. 62-76.
- Debord, G. (1968). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La marca.
- Deleuze, G. (1981). *Cine I. Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (1985) *Estudios sobre cine 2: La imagen-tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarelli, M. (2015). “La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital”. En *Lenguas Vivas*, año 15, número 11, noviembre de 2015, pp. 8-18.
- Fresquet, A.M. (2011). Dossiê Cinema e Educação #1. Río de Janeiro: Booklink.
- Gubern, R. (1971). *Historia del Cine*. Barcelona: Editorial Lumen.

- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel y Gutierrez (comps.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Buenos Aires: Manantial.
- Michel Fariña, J.J. (2012) Un abordaje (bio) ético: lo que el cine nos enseña sobre la tartamudez. En Michel Fariña, J.J. y Solbakk, J.H. (2012): *(Bio)ética y Cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo* (pp.151-159). Buenos Aires: Letra Viva.
- Provitina, G. (2014). *El cine-ensayo: la mirada que piensa*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel y Gutierrez (comps.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 97-112). Buenos Aires: Manantial.
- Rosales, J. (2017). *El lápiz y la cámara*. Madrid: Huerta Grande.
- Trioni Bellone, C.I. (2015). El cineminuto: reconstruyendo su historia. *Toma Uno*, (4), 227-236. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/10594/14202>