

GODARD EN LAS AULAS: NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO CINEMATOGRAFICO

Aarón Rodríguez Serrano
Universidad Europea de Madrid – Facultad de Comunicación y Humanidades

“El profesor que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está intentando forjar un
hierro frío”
(Horace Mann)

INTRODUCCIÓN

Hay una máxima de Jean-Luc Godard que con el paso de los años se ha ido convirtiendo en una muletilla clásica de los teóricos del cine y que hoy, especialmente, debemos volver a recordar: “Un travelling es una cuestión de moral”. Hay otra segunda afirmación que aparece en su film *La chinoise* (1967) y que venía a señalar: “Esta no es una imagen justa. Es justo una imagen”.

Y es justo empezar a caminar en la reflexión sobre las nuevas metodologías universitarias precisamente sobre *La chinoise*, una película estrenada en 1968 y que ha sido considerada durante muchos años como uno de los textos claves para entender el mundo en el que tuvo lugar y cuajó el Mayo del 68. Un mundo en el que, es necesario recordarlo, la institución universitaria tuvo un peso apabullante, constituida como una de las fallas fundamentales en el centro de las instituciones burguesas de la modernidad (*La universidad, fábrica de parados*) como posteriormente en un agente de cambio, un objeto de reflexión y de acción política y social.

Queremos ahora mirar al trasluz de Godard para preguntarnos si hoy, cuarenta años después, podemos volver a plantearnos la validez de las metodologías activas para acabar concluyendo que podemos hacer “no un plan de estudios justo, sino justo un plan de estudios”.

PRAGMATISMO: IMPARTIR CLASES ES UNA CUESTIÓN DE MORAL

Una de las grandes dudas que se nos han planteado en el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido precisamente cómo podemos compaginar aquello que se nos ofrece como el objetivo fundamental de una gran parte de las acciones que deben tener lugar en el aula (orientar al ejercicio profesional, al contacto con la realidad laboral práctica que garantiza que nuestro alumno estará perfectamente integrado en su futuro puesto) con aquello que quizá se entroncaba en el antiguo formato de la “clase magistral” y que, sin ninguna duda, sigue siendo la base del profesorado: transmitir un *saber* puramente teórico, una *verdad* teórica. El problema reside no tanto en asumir como válidas las simples clases puramente tecnológicas (aprender a manejar un equipo determinado, una cámara de video, un programa de edición) como admitir que, en tanto profesores, no podemos prescindir de la transmisión de ciertos conceptos, de ciertas *verdades* necesarias no tanto para el mundo profesional sino como para poder comprender(-se) en un contexto político y social determinado.

Sin embargo, vivir aferrados a la antigua concepción de clase inamovible donde el alumno se convierte en ese ser *pasivo* que se limita a engullir conocimientos como una máquina perfectamente programada para después del examen comenzar a olvidar rápidamente un mejunje de datos y nombres resulta inviable desde el punto de vista legal y profesional. Evolucionamos, claro, pero, ¿cómo podemos formar *personas* si no les obligamos a enfrentarse directamente con teorías que son, por así decirlo, *como un*

espejo que les obligan a plantearse *qué reflejan*? ¿acaso deberíamos tirar la toalla de la postmodernidad y acabar dando por sentado que el conocimiento que no resulta inmediatamente *útil* y *especializado* debe ser expulsado de las aulas?

No deja de ser ligeramente aterrador que varios años antes de entrar con fuerza en el Espacio Europeo de Educación Superior, el filósofo francés Jean-François Lyotard afirmara en su siempre necesario *La postmodernidad (explicada a los niños)* lo siguiente:

Ellos hablan el idioma que se les ha enseñado, que es el idioma que habla el “mundo”. Y el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico generalizando a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos (LYOTARD, 1986, 121).

En efecto, hay un problema que subyace en nuestra manera de entender las disciplinas, y es precisamente cómo podemos asumir ese proceso constante de especialización laboral (en el que subyace esa “regla del intercambio económico”) y, al mismo tiempo, no permitir que el alumno pierda la perspectiva general en la que su futura disciplina se ha ido desarrollando a lo largo de los años, que *conozca* el camino que conduce a un periodista a colocar y fijar un término, a un cineasta a planificar un encuadre, a un fotógrafo a elegir una u otra manera de diseñar el espacio.

Son, debemos volver sobre ello, opciones *morales*. Y la *moral* es, no nos engañemos, algo que a priori no puede delegarse en un botón de *Adobe Photoshop* o en un menú del programa de edición de turno. Para ello, podría objetarse, los planes de estudio ya incorporan asignaturas de ética en las que los alumnos son invitados a reflexionar sobre los rasgos que conformarán su futura profesión.

No cabe duda, pero nuestra propuesta es mucho más radical: el profesor, precisamente por tener la obligación de orientar al alumno hacia su futuro inmediato, tiene también que vencer las barreras que la propia tiranía de la transmisión de lo puramente pragmático o causal puede aconsejar en ciertas asignaturas. En las aulas, como en todos los aspectos de la existencia que nos forjan, lo útil no es siempre lo único válido, y lo bueno no es siempre lo inmediato.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MODERNIDAD

Así que comencemos a concretar alguna de las ideas que, en el ejercicio de la labor académica, hemos ido perfilando con respecto a la relación que se establece entre el dar clases *aquí* (Universidad Europea de Madrid) y *ahora* (Proceso de cambio iniciado, contacto con alumnos que ya comienzan a asimilar las nuevas metodologías, un momento histórico excitante por lo novedoso y lo arriesgado).

La primera de ellas es, precisamente, el riesgo que se corre si valoramos el Espacio Europeo de Educación Superior como un simple proceso educativo que se realiza en nombre del *progreso* y de la *ciencia*, como un simple proyecto que intenta retornar a los ideales de la ilustración y de la modernidad con su ansia de racionalizar y de poner luz a cualquier precio. Antes bien, si algo podemos aprovechar de las nuevas metodologías es su valor como elementos de comunicación, de contacto, entre la realidad del profesor (el *guía*, el *mentor*) y la del alumno (el *iniciado*). En ese sentido, el EEES nos permite transmitir una serie de elementos en el aula que el formato de la clase magistral (especialmente en las clases masificadas) estaba castrando: factores como el

entusiasmo, la voluntad, la *irracionalidad* que se entronca en la necesidad de *compartir* que debería sentir el docente ahora se potencian en tanto podemos recibir de nuestros alumnos una respuesta inmediata, una evaluación *in situ* no sólo de su propia evolución, sino también de nuestra labor académica.

Expliquemos esto: el trato directo con el alumno convierte nuestros temarios en *documentos vivos* y nos permite (siempre y cuando encontremos ese equilibrio entre tradición teórica y asignatura práctica) hacer que nuestra asignatura se convierta en algo inmediato, algo que puede vertebrarse en la actualidad, en la realidad que *está viviendo* el alumno y de cuya presencia el aula deja de *aislarle* para, ahora así, *arrojarle* hacia aquello que de verdadero pudiera haber en nuestras lecciones. Por otra parte, el profesor debe convertir su propio pensamiento en algo mucho más profundo, algo que será puesto a prueba constantemente por la propia *experiencia* del alumno. Entre los dos debe establecerse una nueva manera de hablar cuya finalidad quizá no sea la propuesta por la modernidad (ese camino lleno de luz hacia el que el *saber* nos estaba conduciendo como finalidad última y Gran Relato, quizá “universitario”) sino algo al margen que pueda permitir, precisamente, que el *progreso* descienda de sus andamios neocapitalistas y se convierta en otra cosa.

Por supuesto, esto no es más que un esbozo utópico y, como en tantas cosas relacionadas con el Espacio Europeo de Educación Superior, tendremos que esperar todavía unos años para *ajustar* nuestras expectativas y nuestras voluntades.

EL SABER TRAS EL TEXTO

Cuando Jean-Luc Godard se propuso iniciar su particular historia del cine, comprendió que debía prescindir de todo aquello que anclaría su discurso a los márgenes estrechos de la tradición para llegar más lejos que nunca en el pensamiento sobre el séptimo arte. El resultado fue una obra mastodónica, compuesta por varias conferencias recogidas en un libro (GODARD, 1980), cintas de casete y una exquisita colección de piezas audiovisuales que se acabaron editando bajo el nombre *Historie(s) du cinéma* y que, por cierto, fue rematada en nuestro país con el corolario “Introducción a una auténtica historia del cine, la única verdadera”¹. Más allá de la *boutade* tan típicamente godardiana que se empeña en señalar la suya como la única visión verdadera, sí que podemos extrapolar un par de consecuencias interesantes al respecto.

La primera es esa (*s*) que se filtra en el título y que ya nos está dando una clave importante que bien podemos pensar al hilo del EEES. Esa (*s*) está resumiendo claramente que incluso una disciplina tan cerrada como la Historia es susceptible de convertirse en algo abierto, algo sobre lo que se pueden y se deben proyectar incontables miradas, algo que, en cualquier caso, cobra sentido en el momento en el que es *interpretado* por el espectador/receptor.

La segunda es que esa visión subjetiva, demediada, pero al mismo tiempo apasionadamente personal, no es más (ni menos) que la conclusión de varios años de trabajo dedicados a *leer* los textos, a *sentir* los textos. La concepción del recorrido por la expresión cinematográfica (y debemos volver a decirlo: el cine es todavía un arte relativamente joven, relativamente libre) se articula desde su propia *experiencia* como espectador, algo que a su vez Godard rehace para compartir con aquellos que quieran entrar en su “única verdadera historia”.

¹ Nos referimos a la edición distribuida por *Intermedio* en 2007. En su interior también se incluyen las reflexiones sobre este mismo tema de Natalia Ruiz, Francisco Benavente y un segmento de una entrevista entre Godard y Serge Daney en el que tratan de algunos de los temas que nos ocupan y que, a buen seguro, serán de interés para futuras reflexiones.

El proceso del estudio del cine en el Espacio Europeo de Educación Superior es altamente compatible con la idea godardiana. En primer lugar porque, a raíz de la crisis de la historia (entendida como disciplina al uso) que nos ha legado la postmodernidad es cada vez más complicado poder delimitar (y por lo tanto, transmitir a nuestros alumnos) lo que podemos considerar como *verdadero* o como *objetivo*. Entra aquí una nueva función para el profesor que ya no es simplemente un transmisor del manual de turno, sino que tiene que actuar como *intérprete*, o incluso como *guía* para que sus alumnos puedan transitar por las distintas posibilidades históricas. Es un proceso similar al que los estudios sobre la propia historia están siguiendo: de pronto se (re)descubre el valor sobre lo subjetivo, lo individual, la validez de la mirada personal que, hasta hace bien poco, no tenía apenas cabida en la opresiva definición de *verdad* que se daba por sentada.

En segundo lugar, porque se nos proporciona una nueva manera de *interpretar* (y por lo tanto, de *enseñar*) la historia del cine: mediante la ruptura de la convención cronológica y puramente enciclopédica (limitarse a lanzar un puñado de datos herméticos sobre el tapete que los alumnos se limitan a memorizar para después volver a ser relanzados en el examen final de turno) a la búsqueda de la lectura personal y caótica de los textos: hilando en torno a los intereses subjetivos para *enseñar a mirar cine*, enseñar a *leer cine*. Y, por cierto, enseñar desde los nuevos conceptos que permitan a los chicos interiorizar los resortes del lenguaje.

Uno de los factores que más pueden sorprender de los primeros contactos con los alumnos es (y habría que volver a bucear por entre las ruinas de la modernidad y su voluntad desmedida de clasificación y gestión) su particular necesidad de *traducir* las características de lo puramente cinematográfico en términos puramente literarios/narrativos. Dicho de otra manera, la primera visión se reduce, a grandes rasgos, a la idea de que el cine es lo contado, la sucesión de hechos que con mayor o menor filiación aristotélica, se producen unos detrás de otros. Es, también, un proceso en el que las causalidades se van engarzando hasta el final de la historia.

En este sentido, el primer paso del profesor se concreta en el poner orden en todas las rutinas de la recepción audiovisual que, año tras año, los alumnos han ido interiorizado sin orden ni concierto, sin poder concretar de alguna manera cómo poder manejarlas de manera racional. Dicho de otra manera, los alumnos están acostumbrados a *mirar* cine, pero no a *ver* realmente y a razonar cuáles son los recursos que la narración fílmica está utilizando para construirse, para comunicar.

LEYENDO LA IMAGEN: CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD

Hay un dato sobre el que hay que advertir a los estudiantes. Aquello que Serge Daney definió como el rasgo definitivo de la imagen postmoderna: “la imagen detrás de la imagen” (DANEY, 1983). Esto quiere decir que al alumno que comienza a *pensar cine* en pleno EEES no podemos guiarle simplemente en torno a los recursos clásicos de la planificación. No es una *hoja en blanco* audiovisual sobre la que podamos empezar a construir desde cero. Ni siquiera es un alumno que pueda quedarse ante esa misma imagen de la que habla Daney, la imagen de la modernidad en la que simplemente subyace una idea². Antes bien, el alumno que comienza a enfrentarse a la

² La clasificación de Daney es fundamental para intentar comprender cómo pueden evolucionar las reflexiones sobre la naturaleza de la imagen en el aula. Se trata de hacer comprender cómo la caída de los grandes relatos ha provocado ese juego en las representaciones, esa fusión entre códigos audiovisuales (publicidad, televisión, cine, animación 3D o videojuegos) que de pronto ha cristalizado en una nueva realidad cinematográfica francamente sorprendente.

cinematografía acude cada año con una cultura audiovisual mayor, un manejo de la narrativa y la comunicación audiovisual cimentada sobre una ávida experiencia como espectador de televisor y (en algunos casos) un cierto conocimiento cinematográfico. La imagen ya tiene naturaleza de herramienta, es un puzzle más capaz de ser cargado de expresividad, muchos de ellos incluso han realizado pequeñas ediciones en sus ordenadores personales y conocen rudimentariamente programas como el *Windows Movie Maker* (sin duda, la primera opción más elemental y sin embargo, una excelente puerta hacia el manejo de las técnicas de edición no-lineal), el *Adobe Premiere* o las distintas versiones de *Avid*. Viven en una sociedad en la que la adquisición y difusión de imágenes es cada vez más inmediata: recogen la realidad con su teléfono móvil y apenas unos segundos después la comparten en plataformas como *Youtube* o como *Tuenti*. Son expertos en lo que podríamos denominar como una “comunicación personal total” donde la identidad del alumno, su *yo*, es también aquello que se expresa en imágenes y que es susceptible de ser compartido con sus compañeros de red social, generando en tiempo real una especie de *alter ego* virtual en el que la manipulación de las imágenes es un acto tan cotidiano como la expresión escrita. De hecho, si observamos un perfil de *Tuenti* al azar podremos comprobar cómo el número de fotografías compartidas con otros usuarios es impresionantemente superior al número de “entradas en el blog” o incluso, a los propios mensajes personales que unos usuarios colocan en los “tablones públicos” de los otros.

Se expresan en lo audiovisual y en lo tecnológico (en lo virtual) con una soltura que nada tiene que envidiar a sus capacidades escritas y que responde a su subjetividad. La suya es una conducta que recuerda a aquellas definiciones (casi proféticas) que en su día se atrevió a publicar Diane Gromala, antigua directora artística de Apple Computers y creadora de piezas como *Bailando con el derviche virtual: cuerpos virtuales*:

El cuerpo virtual tiene textos superpuestos, meditaciones sobre el dolor, Eros y Tánatos. Cada órgano contiene otro mundo surreal, virtual (...) Estas interacciones abarcan “tocar” el texto, que en ese momento cambia, o “volar” dentro del órgano, por ejemplo el corazón (citado en RUSH, 2002, 213).

La imagen, en cierto sentido, se ha convertido en un apéndice virtual no sólo de su propia representación (ellos *son* en lo icónico, se manifiestan en la mirada que comparten con los demás en sus perfiles personales) sino también son garantes de su propia experiencia (ellos *han sido* y la imagen da testimonio de que la experiencia ha tenido lugar, suplanta el recuerdo, re-construye aquello que ha sido vivido).

Esta supone una gran ventaja para el profesor de cine, ya que sus nuevos alumnos conocen mejor que nadie la intensísima relación que se encuentra entre la imagen en movimiento y la experiencia vivida, el puente emocional y sensitivo que hay entre los veinticuatro frames por segundo y el recuerdo del espectador. Es una *comunicación audiovisual* de nuevo cuño, dibujada quizá en los artistas videoartísticos que como Laurie Anderson o Bill Viola buscaban una especie de *experiencia personal mediante la inmediatez de la imagen*. Los alumnos simplemente tienen que alzar su teléfono móvil para *pensar mediante la imagen* aquello que les está rodeando. Lo que registran sus tarjetas sims no sólo es una colección de caracteres alfanuméricos: también es el pasado del que mira, y por lo tanto y en algunos casos, expresión fílmica.

Con esta idea presente, y volviendo a la reflexión de Daney con la que abría el epígrafe, el alumno *conoce* que hay una imagen dentro de una imagen. Es un experto en las conexiones cinematográficas y en las huellas autorales. No resulta sorprendente, por

lo tanto, que cuando los alumnos decidan buscar ejemplos para *explicar* el cine que sienten más interiorizado recurran al nombre de Quentin Tarantino.

CAMBIOS EN LA CULTURA CINEMATOGRAFICA DEL ALUMNO: QUENTIN TARANTINO-DAVID LYNCH

Todos los años comienzo mis clases preguntando a los alumnos cuál es la pieza cinematográfica, la escuela o el director que más ha influido en su manera de entender el cine. Cada año hay una serie de títulos que se mantienen, generalmente relacionados con los grandes *blockbusters* norteamericanos: la trilogía de *El señor de los anillos* (*The lord of the rings*, Jackson, Peter; 2001), la primera parte de la saga *Matrix* (Wachowski, Andy y Larry; 1999), quizá algún clásico del cine indie más sonado de los últimos años del estilo de *Trainspotting* (Boyle, Danny; 1996)... Sin embargo, lo más sorprendente resulta observar cómo cada año los alumnos siguen señalando la obra del director Quentin Tarantino como la más cercana a su particular manera de entender el séptimo arte. Quizá hay que recordar que, en palabras de José Enrique Monterde, Tarantino es un autor “sintomático de su tiempo” (MONTERDE, 2007, 25), y por lo tanto, un estandarte en lo que a las nuevas generaciones se refiere. Trabajar con sus películas significa, indudablemente, trabajar con *su* tiempo, con el tiempo del EEES.

Si algo podemos extrapolar del cine postmoderno y la atracción con la que es recibido por el alumno, es precisamente su constante juego de citas, su naturaleza como pastiche, como humorada bufonesca en la que resulta imposible definir dónde termina el genio y dónde empieza el oportunismo. Los alumnos reconocen perfectamente aquello que la batidora de Tarantino les ofrece y, a su vez, se sienten lo suficientemente cercanos a su expresividad como para creer que pueden prescindir de los referentes originales. ¿Por qué la recepción de imágenes está más cerca del *spaghetti western* y sus excesos que de una narración tan sólida y coherente como podría ser, pongamos por caso, la de un John Ford? ¿Qué es lo que hace que el alumno pueda pasearse antes por otro director en el que ya resonaban las ideas del postmodernismo como Orson Welles que en el clasicismo férreo de un Capra, de un Curtiz, de un Lubitsch? Y sobre todo, ¿qué papel puede jugar el profesor dentro del aula para *educar* la mirada del alumno e invitarle a re-visitar el clasicismo?

Otra consecuencia (en este caso positiva) de la relación entre cine postmoderno y nuevas metodologías es que disciplinas como *Historia del cine universal* están señalando una cada vez mayor versatilidad a la hora de escapar de las cronologías “de manual” para poder levantar el vuelo e iniciar con total libertad nuevas posibilidades en la enseñanza. Quiero poner un ejemplo concreto de esto: se trata de la película *Carretera Perdida* (*Lost Highway*; Lynch, David, 1997).

Un simple vistazo a los códigos que componen la cinta nos asegura que será capaz de fascinar al alumno: en primer lugar, por la exquisita e innovadora estructura narrativa en forma de “cinta de moebius”, primer paso para que el espectador potencial pueda prescindir de la lógica aristotélica y adentrarse en una nueva percepción fílmica. En segundo lugar, por la amplia cantidad de códigos que son fácilmente reconocibles por el alumnado: la música es de autores como Marilyn Manson, Smashing Pumpkins o Rammstein³, la agresividad de las imágenes remite a las propuestas del cine

³ En este sentido no deja de sorprendernos la absoluta capacidad de Lynch para adelantarse a su tiempo. En el momento en el que organicé la proyección en clase, algunos alumnos tenían varios temas de la banda sonora incorporados en la base de datos de sus IPods. La capacidad de la obra del director para *conectar* con los códigos audiovisuales de las generaciones que año tras año pasan por la Facultad de Comunicación permanecen prácticamente inalterables. Incluso los alumnos que reniegan de su aparente

independiente que empiezan a descubrir... En tercer lugar, los alumnos están absolutamente sensibilizados con una de las ideas que sobrevuelan la película: la naturaleza de la imagen grabada, los riesgos y aquella parte siniestra que encierra la proyección de imágenes en movimiento⁴.

Por último (y esto es, sin duda, lo que más nos interesa), *Carretera perdida* es una pieza fundamental para que los alumnos puedan reflexionar sobre un punto tan importante en la historia del cine como es la construcción de la imagen femenina en el *Film noir* en los estudios clásicos de Hollywood y las características que la rodean. Y yendo todavía más lejos, es una obra que nos permite discutir sobre uno de los temas que (volvemos a la idea de la moralidad en las clases de la que hablábamos al principio) no puede faltar en un trabajo reflexivo aplicado al cine postmoderno: el límite de la imagen, aquello que debería ser mostrado y lo que, por el contrario, debe ser sustraído de la representación cinematográfica. Como bien señaló el psicoanalista Slavoj Zizek en su particular visión de *Carretera perdida*:

Encontramos aquí la estructura de la transgresión inherente: hoy día, la transgresión ya no consiste en la irrupción de un motivo subversivo reprimido por la ideología patriarcal dominante (como la *femme fatale* del *film noir*), sin la inmersión gozosa en excesos racistas/sexistas políticamente incorrectos prohibidos por el régimen liberal dominante (ZIZEK, 2006, 148).

Lo que Zizek propone es una herramienta de reflexión invaluable, algo que nos ayuda a problematizar al alumno haciendo así que la competencia *pensamiento crítico* cobre todo su sentido en el interior de la obra de Lynch. Capacidad de análisis y de duda, capacidad de descubrir qué puede haber de “gozoso” (y no podemos negarlo, la proyección de la película y su uso como herramienta didáctica es algo que remite al goce personal) en esa inmersión en el imaginario racista/sexista. Capacidad de poner en tela de juicio (y debemos repetirlo una vez más: es un deber de la Universidad en cuanto búsqueda de la verdad) las leyes del sistema neocapitalista liberal, la dictadura del sentido tutor y demás herramientas que, heredadas de la tiranía de la racionalidad moderna, pueden ser puestas en tela de juicio por un profesor coherente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

A esto me refería precisamente cuando hablaba de la “clase justa” al hilo godardiano. A aprovechar nuestros recursos para vulnerar la corteza del pensamiento dominante (incluso en lo cinematográfico) para buscar la idea, la novedad, la transmisión de un auténtico *saber* al alumnado.

MANIPULACIÓN, SENTIDO TUTOR Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS

Lo cinematográfico en el aula puede ser aprovechado, por lo tanto, para poder establecer un proceso comunicativo entre un alumnado (conocedor de las nuevas

“falta de sentido narrativo” o que afirman no conectar con el peculiar universo del director tienen que afirmar que la suya es una “experiencia cinematográfica” a la altura de la de los grandes maestros.

⁴ Recordamos que la película comienza cuando un matrimonio en crisis comienza a recibir imágenes grabadas en el interior de su propia casa en paquetes anónimos. Esta idea de la falta de intimidad o de la agresión que representa lo visual sobre la misma es algo sobre lo que los alumnos pueden hablar en primera persona. Otra de las grandes películas que he utilizado para plantear este tipo de cuestiones en clase es *Caché (escondido)* (Haneke, Michael, 2005).

tecnologías y *constructor* de imágenes todavía amateur) y un profesor (*guía* o *mentor* de ese conocimiento que se establece en torno al texto fílmico y cuyo objetivo último debería ser el *saber* que se formula al someterse a su discurso). Llegamos así al corazón de la reflexión que nos hemos propuesto al iniciar este trabajo, y que no es otra que la pregunta que se encuentra en el fondo de la enseñanza, del EEES: ¿sobre *qué*, hacia *dónde* debe ir ese proceso comunicativo alumno/profesor? ¿Hacia la simple difusión del *saber clásico* (esto es: la clasificación causal hecho-fecha-consecuencias históricas más o menos objetivas estudiadas para la prueba teórica de rigor)? ¿Hacia el mundo profesional sin más (convirtiendo así al alumno en un simple conocedor de programas informáticos, técnicas de mercado o herramientas y mecánicas de trabajo “al uso”)?

Esta es nuestra apuesta: enseñamos para *evitar*.

Evitar, en primer lugar, que el alumno se conciba a sí mismo como una pieza más en el sistema de la modernidad en el cual, como la historia bien nos ha demostrado, ni la racionalidad ni el pensamiento coherente ni ese placebo de orden y concierto social han sido capaces de frenar los grandes fracasos de nuestra Historia⁵.

Evitar que sea incapaz de separar su propia *mirada* (y su capacidad para construir miradas a su alrededor) de ese pensamiento totalitario y contraproducente que invade los canales mediáticos generales y su particular manera de retratar una realidad en la que el pensamiento crítico se confunde con el program vacío, el linchamiento a la inteligencia o la prostitución del talento.

Evitar también que el proceso comunicativo se convierta en una herramienta de sentido único. Es por esto que el profesor debe animar con toda su voluntad a que los alumnos tomen partido de manera inteligente y valiente por los nuevos canales de comunicación on-line que se abren cada día en la red: blogs, redes de relaciones sociales como *Tuenti* o *Facebook*, podcasts radiofónicos, plataformas audiovisuales de la capacidad de *Youtube*, redes de intercambio de archivos con el formato p2p (*peer-to-peer*) como *Emule* o *Ares*... Podemos enseñar a nuestros alumnos que, en plena formación de las nuevas posibilidades tecnológicas aplicadas a la comunicación, ellos son su propio medio, y por lo tanto, ellos crean e impulsan la opinión pública.

El cine (pese a las constantes voces que lo dan por muerto año tras año, las quejas de la industria cinematográfica y las teorías apocalípticas, incluyendo las del propio Godard) es una herramienta viva que *construye* la sociedad. No debemos olvidar que en sus manos se encuentran modas, product-placements y modelos de conducta. Pero también se encuentran reflexiones, emociones, voluntades. Es imposible separar sociedad y narración, precisamente porque nuestro marco de acción (pensemos en los ritos que la propia Universidad recorre año tras año) son narración pura, Gran Relato que sobrevive como puede al empuje de la postmodernidad y sus cinismos. Es lo que garantiza nuestra naturaleza humana, pero también la pervivencia de la cordura.

DESDE DONDE SE ESTÁ HACIA...

Lo que el Espacio Europeo de Educación Superior pone en nuestras manos es una serie de herramientas mucho más arriesgadas y comprometidas que la dinámica

⁵ Nos referimos, por supuesto, a las necesarias reflexiones del sociólogo Zygmunt Bauman al estudiar cómo el Holocausto nazi pudo tener lugar precisamente gracias al sistema racional y burocrático de la modernidad. Aún más: Bauman nos recuerda de manera activa el terrorífico papel que científicos y universidades del momento tomaron en la barbarie nazi (BAUMAN, 1997). Nosotros nos atrevemos a llegar todavía más lejos y sugerir que otras grandes catástrofes de la historia reciente (Hiroshima, los cadáveres del comunismo, las guerras apoyadas por las grandes potencias occidentales durante los últimos años) son también parte del descontrol de la modernidad contra el que, quizá, una sabia y atrevida aplicación de las nuevas metodologías universitarias sea capaz de realizar un impacto real.

clásica de la “lección magistral”. Se ha multiplicado nuestra responsabilidad, de la misma manera que se ha multiplicado la responsabilidad del alumno. La enseñanza será, más que nunca, la experiencia de un viaje conjunto, de una aventura hacia el futuro. Podremos aplicarnos aquella otra definición de Godard cuando afirmó que:

Hacer películas es partir de dónde se está, en vez de donde no se está. Es no decir “Voy a ver lo que pasa en Portugal” para decir “Vine de aquí, veamos lo que este nuevo lugar me aporta, o me quita, aquí” (...) Si no ligamos nuestro aquí con otro lugar, limitaremos el movimiento a nuestro punto de partida o al de llegada (citado en LIANDRAT-GUIRGUES y LEUTRAT, 1994, 171).

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Zygmunt, *Holocausto y modernidad*, Ediciones Sequitur, Madrid, 1997
- DANEY, Serge, *La rampe. Cahier critique. 1970-1982*. París, Cahiers du Cinema/Galimard, 1983 (pags. 171-176)
- GODARD, Jean-Luc, *Introducción a una verdadera historia del cine*, Ediciones Alphaville, Madrid, 1980
- LIANDRAT-GUIRGUES, Suzanne y LEUTRAT, Jean-Louis, *Jean-Luc Godard*, Cátedra, Madrid, 1994
- LYOTARD, Jean-François, *La postmodernidad (explicada a los niños)*, Editorial Gedisa, 1986
- MONTERDE, José Enrique, *Tarantino, ¿autor postmoderno?* en Cahiers du Cinéma España, N° 3, Julio-Agosto, 2007
- RUSH, Michael, *Nuevas expresiones artísticas a finales del Siglo XXI*, Ediciones Destino, Barcelona, 2002
- ZIZEK, Slavoj, *Lacrimae Rerum, Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*, Ediciones Debate, Madrid, 2006