

Entre los hermanos Lumière y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia

Entre os irmãos Lumière e TikTok. Apontamentos didáticos para uma educação audiovisual na infância | Between the Lumière brothers and TikTok. Didactic notes for an audiovisual education in childhood

GABRIELA AUGUSTOWSKY | gabrielaug@yahoo.com
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES | ARGENTINA

Received · Recibido · Recebido: 29/03/2021 | Accepted · Aceptado · Aceito: 30/05/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Augustowsky, G. (2021). Entre los hermanos Lumiére y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 5, 54-70.

Resumen:

En un contexto social con alta disponibilidad y accesibilidad tecnológica, este artículo convoca a discutir acerca de los propósitos, contenidos, estrategias y sentidos de una educación audiovisual contemporánea para niñas y niños.

Para esto, se presentan tres perspectivas teóricas: el cine como arte, encuentros con la alteridad y la experiencia creadora; el cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales; la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos.

Frente a las estrategias de corte analítico, defensivas o centradas en aspectos tecnológicos, se propone vincular el universo audiovisual con la creación artística y con la rica tradición cultural del cine y su historia. Así se abordan: las experimentaciones lúdicas con el movimiento y la luz; los dispositivos de creación audiovisual (El Minuto Lumiére) y el cine de animación cuadro a cuadro. Finalmente, se trata la educación audiovisual como un campo en construcción y sus posibilidades para una labor docente transformadora.



Palabras claves: Creación audiovisual infantil. Perspectivas teóricas en educación audiovisual. Estrategias de enseñanza audiovisual. Dispositivos de creación. Cine antes del cine. Minuto Lumière. Animación cuadro a cuadro.

Resumo:

Em um contexto com alta disponibilidade e acessibilidade tecnológica, este artigo propõe a discutir os propósitos, conteúdos, estratégias e sentidos da educação audiovisual contemporânea para meninos e meninas.

Para tanto, se apresenta e coloca em discussão três perspectivas teóricas: o cinema como arte, encontros com a alteridade e a experiência criadora; o cinema como linguagem e a alfabetização a través dos meios visuais; a criação audiovisual para a democratização de saberes, a inclusão social e a ampliação de direitos.

Frente à estratégias analíticas, defensivas ou centradas em aspectos tecnológicos, se propõe vincular o universo audiovisual com a criação artística e com a rica tradição cultural do cinema e sua história. É assim que eles são abordados: experimentações lúdicas com o movimento e a luz, os dispositivos de criação audiovisual (o Minuto Lumière) e o cinema de animação quadro a quadro. Finalmente se trata a educação audiovisual como um campo em construção e suas possibilidades para o trabalho docente transformador

Palavras-chave: Criação audiovisual infantil. Perspectivas teóricas em educação audiovisual. Dispositivos de criação. Cinema antes do cinema. Minuto Lumière. Animação quadro a quadro.

Abstract:

In a high availability and technological accessibility social context, this article invites to discuss about the purposes, contents, strategies and meanings of contemporary audiovisual education for girls and boys.

Three theoretical perspectives are presented: films as art, encounters with otherness and the creative experience; films as a language and literacy in audiovisual media; audiovisual creation for the democratization of knowledge, social inclusion and expansion of rights.

Opposite to analytical, defensive or focused on technological aspects strategies, it is proposed to link the audiovisual universe with artistic creation and with the rich cultural tradition of cinema and its history. This way it is approached: playful experimentations with movement and light; audiovisual creation devices (El Minuto Lumière) and stop motion animation. Finally, audiovisual education for boys and girls is treated as a field under construction and its possibilities for a transformative teaching work.

Keywords: Audiovisual creation by children. Theoretical perspectives in audiovisual education. Audiovisual teaching strategies. Audiovisual creation devices. Film before Film. Lumiere minute. Stop motion animation.

• • •

Introducción

Contando con un dispositivo móvil y una conexión a internet una niña o niño de 7 años de edad puede crear un video, editarlo para incluir efectos, aplicar filtros, cambiar la velocidad, añadir sonido y subirlo a una red donde otros, amigos o desconocidos, podrán verlo y valorarlo.

Así, en un escenario de alta disponibilidad tecnológica y manejo cada vez más intuitivo de aparatos y aplicaciones, la producción de videos comienza a percibirse - acriticamente - como una forma "natural" de la actividad infantil en el siglo XXI. De esta manera, se reedita el mito de una expresión infantil espontánea escindida de lo social o se asume una asociación simplista entre el desempeño tecnológico y la pertenencia a una generación con el concepto de "nativos digitales" ¹.

En este contexto, tan complejo y desafiante a la vez, se actualizan las preguntas: ¿Qué debemos enseñar a los más pequeños, para qué? ¿Qué reportorios audiovisuales /cinematográficos ofrecerles? ¿Cómo propiciar experiencias formativas en y con el universo audiovisual? ¿Cómo intervienen los adultos en los procesos de creación de los niños y niñas? ¿Qué lugar asignar al cine en el curriculum escolar; se trata de enseñar arte o tecnología? En términos didácticos, es preciso continuar reflexionando acerca de cuáles son, o deberían ser, los propósitos, contenidos, estrategias y sentidos de una educación audiovisual contemporánea para las infancias.

Desde ya que la mediación tecnológica en la producción audiovisual no es un dato menor, tal como señala David Oubiña (2017) tanto los modos de trabajo como los resultados están atravesados por esta condición y en cada época (desde el cinematógrafo Lumière hasta la cámara de mi móvil) "uno no filma lo que quiere sino lo que el dispositivo le permite". Pero también "siempre hay un margen para forzar ese aparato que nos fuerza".

Los educadores empujamos los márgenes, diseñamos y disputamos espacios, inventamos usos de materiales y tecnologías a contrapelo para "forzar" el aparato que es también cultural, estético, político, económico. Entonces lo común, la colaboración, la historia y las historias, la fantasía y los deseos, la experimentación para reinventar el mundo, la diversidad, la emancipación, la lucha por los derechos humanos y la dignidad de aprender pasan a ser parte ineludible de este debate didáctico.

A continuación se presentan sucintamente algunas perspectivas teóricas y una serie de estrategias creativas de enseñanza audiovisual desarrolladas con niños y niñas, entendidas como arenas para comenzar a transitar la discusión.

1 Las concepciones de talento innato y la expresión infantil determinada biológicamente han sido rebatidas ampliamente en la educación artística. Véase E. Eisner; I. Aguirre; A. M. Barbosa. La noción de "Nativos e inmigrantes digitales" fue postulada por primera vez por Marc Prensky en 2001.

Perspectivas teóricas en la enseñanza audiovisual

A lo largo del siglo XX la escuela y el cine han desarrollado diferentes formas de relacionarse marcadas tanto por sus inclusiones como por sus exclusiones. En la actualidad, las indagaciones acerca del cine en la escuela y en la educación en general permiten encontrar prácticas sumamente heterogéneas, pero se observa un amplio consenso acerca de las enormes posibilidades que el cine brinda como herramienta para la transmisión y dispositivo/ contenido ineludible de la cultura contemporánea.

En los últimos años (y con valiosos antecedentes desde la década de 1980) los niños y niñas pasaron de ser espectadores a ser también realizadores, creadores de material audiovisual. En numerosos países, se observa el surgimiento y desarrollo de propuestas educativas, programas y acciones destinados a niños cuyo propósito consiste en la producción audiovisual. Ahora bien, ¿Existe una pedagogía audiovisual para la infancia? ¿Es posible referir a una didáctica específica de lo audiovisual para niños?

De la revisión bibliográfica, surge que este es aún un campo en construcción; la reflexión teórica y la producción de cuerpos conceptuales sobre la enseñanza audiovisual se desarrollan en gran medida por detrás de la versatilidad, dinamismo y productividad de las prácticas. Establecer los principios de una pedagogía audiovisual implica ante todo el desafío de poner en diálogo las trayectorias y el conocimiento acerca de la creación en la infancia con el valioso corpus teórico de la producción cinematográfica y audiovisual pensado inicialmente para las realizaciones adultas.

Además, las actividades de enseñanza audiovisual desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto conceptuales como metodológicas en relación con las enseñanzas creativas vinculadas con el hacer. La teoría debe intentar dar respuesta a: la escasa tradición de la práctica específica; los enormes desacuerdos terminológicos que dan cuenta de los desacuerdos en relación al objeto mismo (cine/audiovisual/medios); la multiplicidad de propósitos formativos; la complejidad de los dispositivos y de los procesos de creación/producción; las mediaciones técnicas y tecnológicas de las prácticas; la autoría grupal (no individual) del trabajo de los niños; la participación de los adultos como condición necesaria y la rapidez con que se renuevan las propuestas educativas.

En términos generales, es posible establecer tres grandes perspectivas o enfoques en la educación audiovisual. No se trata de orientaciones excluyentes o puras, sino que permiten reconocer dónde se pone el acento y en qué fuentes abrevan los discursos y las prácticas de enseñanza audiovisual.

El cine como arte: encuentros con la alteridad y la experiencia creadora

En la década de 1970, el teórico y cineasta francés Alain Bergala introdujo en la crítica cinematográfica una perspectiva novedosa para aquel momento (aún lo sigue siendo en parte)

que proponía abordar el cine a partir de sus procesos de creación, asumiendo el lugar del cineasta y participando de sus preocupaciones y elecciones².

Para Bergala (2007), la cuestión del cine en la escuela se vincula directamente con el arte definido como la experiencia del encuentro con la alteridad que se postula como algo diferente a uno mismo, como lo “radicalmente otro” y se transmite por vías diferentes a la del discurso del saber único. La escuela, aunque con dificultades, es un espacio para desarrollar proyectos con el cine porque, para la mayoría de los niños y jóvenes (salvo para aquellos a los que Pierre Bourdieu (1977) denomina los “herederos del capital cultural”), la sociedad solo propone mercancías culturales de consumo de caducidad rápida, cuyo uso resulta casi obligatorio:

Los que se oponen al arte en la escuela a menudo fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene del colegio está mancillado por la obligación y por lo tanto no puede convenir a la aproximación al arte que tendría que surgir de una plácida libertad individual. Nunca hablan de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes cadenas distribuidoras y la machacona propaganda mediática (Bergala, 2007, p. 36).

Así, propone considerar el cine como un arte, no como un lenguaje para ser analizado críticamente como un medio de ideología:

Empezar a pensar la película no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura decodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación (Bergala, 2007, p. 37).

La pedagogía de la creación propone remontarse imaginariamente al momento en el que todavía se presentaban, para el cineasta, múltiples elecciones simultáneas, al momento en el que las posibilidades aún estaban abiertas, ese instante de incertidumbre. Si bien como espectador se es consciente de una puesta en escena, resulta difícil imaginar que pudo haber sido realizada de otro modo. La creencia en la realidad filmada es aún mayor en los niños y resulta sumamente complejo introducir la idea de puesta en escena, de una planificación, de la elección de puntos de vista. Pero el placer de comprender participa también del placer de la película; la comprensión es de orden también afectivo y gratificante.

La escuela, si quiere acercarse al cine como arte, debe prescindir de la vieja idea escolástica según la cual hay solo una buena manera de hacer o decir algo; para filmar una escena o un plano, es preciso dar lugar a la experimentación. “Lo que debería ser una aproximación al cine como arte: aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma” (Bergala, 2007, p. 39).

² El libro *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007), da cuenta de su proyecto para introducir el cine en la escuela en Francia y las reflexiones teóricas involucradas en dicha experiencia.

El cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales

Algunas propuestas de enseñanza audiovisual inscriben conceptualmente su tarea en el campo de los medios de comunicación y de la educación en medios. Los niños producen mensajes y textos audiovisuales con el fin último de “aprender a leer los medios”.

La educación en medios, también denominada “alfabetismo mediático”, sienta sus bases sobre una noción fundamental: los mensajes de los medios son construcciones. La formación propone que los niños y jóvenes aprendan a interrogar estas representaciones a fin de comprender la forma en la que las personas otorgan sentido a la realidad y el modo en que los medios de comunicación generan sentidos destinados al público.

En esta dirección, la noción de “nuevas alfabetizaciones” refiere a los saberes básicos que debe transmitir la escuela; el concepto postula la necesidad de enseñar lenguajes que no son solamente el oral y el escrito. Las nuevas alfabetizaciones proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un paisaje textual que está en proceso de transformación. Así, las prácticas alfabetizadoras deberán formar para leer y escribir textos, signos, artefactos, imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Kress, 2003; Dussel 2009).

Los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología, la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar “información”. Se deben definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital” no solo la lectura crítica de los nuevos medios, sino también la “escritura” en los nuevos medios. Desde esta perspectiva, la alfabetización para los medios supone “escribir” los medios tan bien como “leerlos”. Para Buckingham (2008), no se trata de añadir la alfabetización para los medios o digital al menú ya existente. La convergencia creciente entre los medios implica tratar habilidades y capacidades, es decir, las múltiples alfabetizaciones que requiere el amplio abanico de formas contemporáneas de comunicación.

En una revisión crítica de la centralidad tecnológica, Ferrés (2014) plantea que la competencia en comunicación audiovisual exige también cubrir otras dimensiones no menos importantes: los códigos expresivos, la capacidad crítica, la recepción de las audiencias, la producción y la dimensión estética. Con la noción de “cerebro emocional” postula incluir las variables de índole afectiva y emocional de los sujetos en el abordaje de los medios en la educación. La compleja competencia en comunicación audiovisual debe adquirirse de manera interdisciplinar, fundamentalmente en las áreas de expresión oral, de medio natural y social, de educación artística y de ciudadanía.

La creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos

Muchas propuestas en las que niños pequeños realizan piezas audiovisuales definen y sostienen su tarea como una práctica inclusiva, como una vía para el ejercicio de su derecho de acceso al conocimiento. La mayoría de estos proyectos se desarrollan por fuera de la educación escolar formal y se nutren teóricamente de los aportes de la educación popular, la pedagogía social, la intervención sociocomunitaria, el cooperativismo.

Desde una perspectiva más amplia, la formación audiovisual puede entenderse como parte del derecho universal a la educación. Este derecho implica el acceso no solo a la escolaridad, sino también al conocimiento. La noción de “exclusión incluyente” (Gentili, 2009) refiere a la condición de aquellos niños que, aun estando en la escuela, no tienen acceso al conocimiento, a los saberes socialmente valiosos. En los últimos años, la escuela ha demostrado no ser capaz de dar cauce a las múltiples demandas de conocimiento y sociales emergentes.

Pero, además, la escuela no es sinónimo de educación. Esta última se despliega en diversos espacios que pueden ser gestionados, promovidos, reinventados desde la responsabilidad pública y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación. No se trata de espacios que niegan las instituciones escolares sino que, por el contrario, también trabajan para promover y sostener la escolaridad. En este punto, se distancian enormemente de las propuestas de educación no formal desescolarizantes. Violeta Núñez, desde esta perspectiva, postula la noción de “educación social” o “prácticas socioeducativas”.

Las prácticas de educación social implican desmontar la noción de una única infancia frente a la cual los niños son “adjetivados” como desertores, inadaptados, infractores, de la calle, etc. Sus destinatarios-protagonistas son los niños y jóvenes excluidos, marginados, en franca desigualdad ante la circulación y acceso al conocimiento y sus potencialidades expresivas, personales, formativas en un sentido amplio (en el que se sitúa el universo audiovisual).

Es necesario promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la construcción de nuevas narrativas que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. Marc Augé (1998) denomina a este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, “trayectorias vitales”. Se trata de crear espacios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales para deshacer las condiciones que obstaculizan el acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y construidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos. En este sentido, la creación cinematográfica y audiovisual ha sido históricamente una práctica segmentada socialmente, inaccesible a niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos.

Se pueden diseñar servicios educativos a la medida de la pobreza y de la exclusión, o bien construir propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Núñez (2007) propone realizar una educación “anti-destino” que aborda, caso por caso, la asignación de un futuro que se supone ya previsto para restituir la humanidad tantas veces negada, violentada.

Cabe destacar aquí dos proyectos pedagógicos desarrollados con escuelas públicas que articulan la experiencia creadora del cine con la ampliación de derechos: “Inventar con la diferencia” en Brasil (Migliorin & Pipano, 2014) ; “Vivir juntos en las aulas” en Argentina (Augustowsky & Masci, 2011).

Estrategias de experimentación y creación

Como toda tarea educativa, no es posible comprender las actividades del universo audiovisual por fuera de los contextos institucionales, políticos y culturales en que se gestan desarrollan y sostienen. Toda enseñanza es por definición situada y en este sentido, cada proyecto conforma un universo singular con componentes únicos. Sin embargo, la revisión transversal de propuestas contemporáneas, permite reconocer algunas prácticas —que se inscriben en perspectivas creativas e inclusivas— que pueden funcionar como "faros" para educadores inquietos.

El cine antes del cine. Movimiento, exploración y juego

La historia del cine no es un continuo, un proceso lineal, sino retazos de búsquedas que se sitúan mucho antes de su invención "oficial". Tomar sus períodos germinales permite desplegar el vínculo entre esas etapas experimentales iniciales, y la infancia de los chicos, caracterizadas ambas como momentos de exploración, curiosidad, juego y prueba.

La búsqueda y el interés de la humanidad por dar movimiento a las imágenes se remonta a prácticas culturales muy antiguas como las sombras que se realizan con las manos (sombras chinescas) o el teatro de sombras creadas con siluetas planas (de cuero, cartón o papel) que se manipulan con varillas.

Durante el siglo XIX, los estudios sobre el movimiento fueron promovidos o acompañados por los denominados *philosophical toys* [juguetes filosóficos] o juguetes ópticos. Se trataba de artefactos lúdicos y científicos que iban desde la mera curiosidad por sus efectos ópticos hasta una argumentación fisiológica sobre los mecanismos del funcionamiento de la vista. La sugerente definición inglesa de "juguete filosófico" proponía la idea de que un juguete podía coincidir o promover la reflexión; se trataba de una actividad en la que todavía se mantenían unidas la dimensión del juego y la del pensamiento (Oubiña, 2009).

La noción de "persistencia retiniana" se usó para explicar la impresión de movimiento y la ilusión de continuidad: donde el ojo debería notar una interrupción, la mirada disimula el momento ausente. La teoría de la "persistencia retiniana" quedaría luego desacreditada por las investigaciones de la psicología cognitiva de principios del siglo XX; en 1916, Hugo Münsterberg postuló que el espectador, al intentar unir el hiato entre dos imágenes fijas, es quien agrega la ilusión del movimiento. Es decir, no se trata de una deficiencia del ojo, sino de una síntesis mental que une dos momentos y que los construye como un movimiento continuo.

En los juguetes ópticos se advierten las dos dimensiones que transitaron las investigaciones sobre el movimiento a lo largo del siglo XIX: 1) la finalidad de producir la ilusión del movimiento a partir de imágenes estáticas, y 2) la ilusión está a la vista y permite ser analizada. Esto implica que, en el mismo momento en que se produce el engaño, el mismo dispositivo deja en evidencia que de eso se trata, de una ilusión. Es una máquina que, en vez de ocultar su

mecanismo, lo deja en evidencia, mostrando las operaciones que realiza para obtener sus resultados³.

Por su estrecha vinculación con el juego, con los juguetes, con la experimentación y, fundamentalmente, con el placer de mirar, estos artefactos visuales se convierten en una cantera de ideas para diseñar actividades de enseñanza. Así, para investigar con los niños y niñas cómo se ponen los dibujos en movimiento se propone fabricar:

- Taumátropo o maravilla giratoria. (Inventado en 1824 por el inglés John Ayrton). Consiste en un círculo de cartón con una ilustración en cada una de sus caras que, al ser girado manualmente por dos hilos en sus extremos, genera una ilusión de movimiento o dibujo animado. Por ejemplo, en una de las caras se ve una jaula vacía y, en la otra, un pájaro; al enrollar y desenrollar los hilos, el movimiento permite ver el pájaro dentro de la jaula.

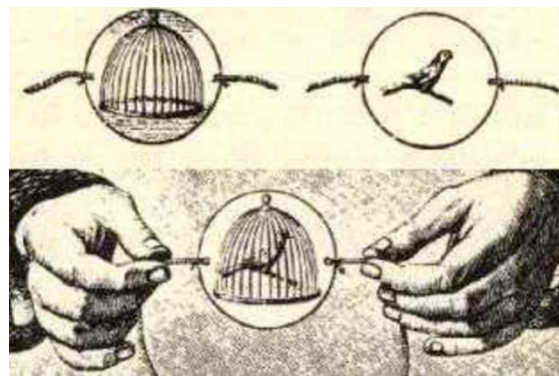


Figura 1. Ilustración del funcionamiento de un Taumátropo. Fuente: Proyecto IDIS (UBA). Disponible en: <https://proyectoidis.org/crono/>

- Folioscopio. (Patentado en 1868 por **John Barnes Linnett** en Inglaterra con el nombre de ***kineograph*** [kineógrafo])

Se trata de un librito rectangular con fotografías o dibujos que, en cada una de sus páginas, representa una fase del movimiento; al pasar las páginas con el dedo pulgar, se produce el efecto del movimiento. Este sistema también se llama "cine de dedo" o "*flip book*"⁴.

Por otra parte, hay una serie de experiencias como la construcción de proyectores caseros elaborados con cajas de zapatos y linternas o dibujar con luces de Leds en el espacio que

³ Para conocer más sobre estos inventos ver "Film before film" Alemania, 1986, del cineasta experimental y coleccionista de artefactos Werner Nekes. Disponible en: <https://youtu.be/fKTvEsvH59g>

⁴ Empleando un block o folios grapados (36 como mínimo), se realiza un dibujo en la primera página y luego se va cambiando levemente en las siguientes. Al hojearlo rápidamente pueden ver los dibujos "animados". Otras formas de hacer folioscopios en: "Fais-le toi-même" (Hazlo tu mismo) Centre Pompidou. www.centrepompidou.fr/es/videos/video/flip-book-fais-le-toi-meme

posibilitan indagar sensorialmente con la luz, otro de los componentes fundamentales del cine (Heimann, 2012).



Figura 2. Niñas del grupo de 5 años juegan con sus proyectores caseros. Jardín de Infantes Las flores. Pcia. de Buenos Aires. Fotografía gentileza Luciana Aguilar.

Los dispositivos de creación cinematográfica. El minuto Lumière

A partir del trabajo con el cine para el abordaje de los Derechos Humanos en escuelas de Brasil, Cezar Migliorin y su equipo (2014) desarrollaron una serie de ejercicios o actividades que denominan "dispositivos". Estos son entendidos como líneas activadoras que presuponen: por una parte un control extremo a partir de reglas, límites y recortes y por otra una apertura que se da en la acción de los sujetos y sus intercambios. Frente al modelo jerárquico (de la industria cinematográfica dominante), postula una experiencia no guionada con componentes lúdicos y abierta al azar, regidos por dos principios: igualdad y horizontalidad. Uno de los más representativos de este modo de trabajo con niños es el Minuto Lumière⁵.

⁵ Ver otros dispositivos en Migliorin, C. et al. (2016). *Cuadernos del Inventario. Cine, educación y Derechos humanos*. Universidad Federal Fluminense - UFF. [https://www.academia.edu/30996172/CUADERNOS del INVENTAR cine educacio n y derechos humanos](https://www.academia.edu/30996172/CUADERNOS_del_INVENTAR_cine_educacion_y_derechos_humanos)

El Minuto Lumière fue creado por Alain Bergala y Nathalie Bourgeois como una de las actividades pedagógicas de la Cinemateca francesa y propone realizar una experiencia inaugural del cine restaurando su "primera vez". El ejercicio toma como referencia la invención del cinematógrafo de los hermanos Lumière y su primer película *La salida de la fábrica Lumière*, de 50 segundos de duración aproximadamente, compuesta por 800 vistas fotográficas (fotogramas) y una cinta de 17 metros. En esta se muestra a unos cien empleados de la fábrica de artículos fotográficos de Monplaisir, Lyon, saliendo por dos portones y abandonando la imagen por ambos costados.

La actividad propone a los niños realizar un solo plano de un minuto, tal como se hacían las primeras películas de la historia del cine; si bien es una tarea sencilla, anticipa una parte importante de las decisiones y elementos del lenguaje cinematográfico. Para Fresquet (2014) Minuto Lumière esconde un gesto democrático en su práctica, implica capturar algo que sucede en el mundo con un margen de libertad que se escurre entre las reglas de dejar la cámara fija y filmar 60 segundos.

Para su realización Alain Bergala definió tres gestos fundamentales:

La elección: ¿qué se quiere filmar? ¿Personas, gestos, sonidos, colores, luces?

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 dejo fuera del cuadro?

El ataque: refiere a actuar, determinar el momento preciso para iniciar un minuto de filmación. ¿Cuál es el momento para accionar el botón de grabación?

La consigna de trabajo es:

- Todos los estudiantes deben producir un Minuto Lumière.
- La cámara debe estar fija en un tripóde.
- Puede ser mudo o con sonido ambiente.
- No se puede realizar ningún proceso de edición.
- Todos los Minutos Lumière realizados por los estudiantes deben exhibirse en clase.

En el marco del confinamiento del año 2020, el programa "Hacelo corto" junto con el museo del Cine de la Ciudad de Buenos Aires convocaron a los chicos a realizar y enviar sus minutos Lumière, luego estos fueron editados en "Minuto a Minuto. Huellas de un tiempo singular". Y la magia volvió a funcionar:

Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine y sobre todo, comprender que el mundo es siempre sorprendente, no es del todo nunca como uno lo espera o lo prevé, que a menudo tiene más imaginación que aquel que filma. (Bergala, 2007, p. 201).



Figura 3. Fotograma de "Minuto a Minuto. Huellas de un tiempo singular". Hacerlo Corto, Buenos Aires 2020. Una mujer cose a máquina mientras de fondo suena un bolero. Fuente: Programa Medios en la escuela GCBA. Disponible en <https://youtu.be/qpbCOiz3fKY>

La animación cuadro a cuadro. Experimentación y poéticas de la imaginación

La animación cuadro a cuadro, también llamada "imagen por imagen", "fotograma a fotograma" o "*stop motion*" es una técnica que consiste en aparentar movimiento a partir de una sucesión de imágenes fijas de objetos estáticos. Muñecos articulados de plastilina, figuras de papel u otros elementos se manipulan físicamente para aparentar su propio movimiento.

Uno de los primeros en realizar estos registros fue James Stuart Blackton quien, en un filme del año 1898, dio vida a unos acróbatas de juguete. El cineasta español Segundo de Chomón contribuyó al desarrollo de esta técnica mediante la invención del mecanismo "paso de manivela" y, además, dirigió películas de gran éxito como *El hotel eléctrico* (1908). Cabe destacar como referencias más cercanas: las películas de muñecos animados en Europa del Este, las técnicas alternativas de animación de la National Film Board de Canadá - con animadores invitados de todo el mundo, Norman McLaren entre otros - y en el Reino Unido, las obras de los estudios Aardman Animations.

Resulta difícil realizar una descripción de todas las formas y procedimientos que se emplean en la animación cuadro a cuadro⁶. Casi todo puede ser animado con esta técnica: comidas, juguetes, materiales sólidos, líquidos, telas, plantas, lápices, obras de arte y hasta personas. Un criterio para clasificar las creaciones con *stop motion* es tomar en cuenta el uso de la dimensión en la producción plástica. Así, es posible establecer dos grandes grupos: 1) las animaciones de arte plano y 2) las animaciones de arte corpóreo o tridimensional.

⁶ Ver también las animaciones stop motion del Juan Pablo Zaramella. Disponible en: <https://es.zaramella.com.ar/>

Numerosos proyectos de educación audiovisual utilizan esta técnica que ha demostrado ser especialmente adecuada para el trabajo con niños y niñas (Augustowsky, 2019). Entre los fundamentos para su uso los educadores destacan:

- La posibilidad de aprovechar el bagaje de creatividad y experiencia en el campo de la plástica propio de la infancia.
- La versatilidad y la “magia” de las producciones que se realizan con esta técnica audiovisual.
- La facilidad (por parte de los chicos) de anticipar e imaginar el movimiento y una acción cuando dibujan y modelan.
- Esta técnica de animación permite comprender el funcionamiento básico del movimiento en el cine.
- Si bien la animación cuadro a cuadro tiene componentes artesanales, sirve para conocer el lugar central de la tecnología en la realización audiovisual.
- Esta experiencia de creación –el pasaje de espectadores a realizadores– propicia nuevas maneras de mirar (por ejemplo, reconocer el uso de la animación en las publicidades o los programas de televisión).

Cabe señalar que los chicos participan en todas las instancias desde la realización de escenarios y figuras, el registro fotográfico y la edición de la imagen y sonido empleando programas de software específicos (como Dragon, Monkey Jam).

Al analizar las producciones de *stop motion* en el marco de actividades educativas es posible reconocer en las piezas audiovisuales analizadas algunos rasgos y atributos compartidos⁷. En ningún caso se trata de manifestaciones o expresiones espontáneas de los niños; estos son el resultado de las configuraciones didácticas y de las prácticas educativas en las que se inscriben. En estas obras, se evidencian cualidades o elementos que los adultos promueven, habilitan o admiten a partir de sus modos de entender la creación audiovisual y las prácticas educativas con niños. Algunos de los rasgos que se observan son:

- El uso adecuado de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños de entre 4 y 8 años. Aun cuando se propone a los chicos de estas edades emplear plastilina u otro material corpóreo, lo “aplanan” en el proceso de la animación.
- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje. La mayoría de las obras cuenta un episodio, acontecimiento o relato en minutos; los chicos se las ingenian para contar “algo” aun en segundos y desestiman las escenas en las que “no pasa nada”.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/visual.

⁷ Ver estudio de casos en Augustowsky, 2017.

- La creación de imágenes grupales híbridas, aditivas, con componentes heterogéneos (materiales, técnicas, texturas, escalas, morfología). La exigencia de conformar una imagen grupal hace que los chicos combinen, junten, acoplen, yuxtapongan sus producciones individuales y generen una nueva imagen en función de lo que desean contar.
- Las bandas sonoras realizadas con las voces de los niños en los relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras infantiles, tan distintivas y únicas como sus dibujos. Este rasgo es realmente singular y propio de la creación audiovisual infantil: ruiditos, gatos que cantan aullando, voces de monstruos, zombis, voces nasales y respiraciones proponen un clima de juego, de infancia, difícil de explicar con palabras. Es similar, quizás, a la banda de sonido de sus juegos, soliloquios, secretos que se murmuran al oído de un amigo.
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos, sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias. Este rasgo es en gran parte producto de la acción de los docentes; en general, se trata de un docente que escucha y “toma”, pone en valor, acompaña las ideas de los chicos.
- El “estallido de lo verosímil”, producto de las negociaciones intergrupales.
- Al igual que con los dibujos, las historias de los chicos son difíciles de incluir en un género cinematográfico en términos adultos; en muchos casos, transitan por varios géneros en pocos minutos.
- El uso frecuente del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, habitualmente realizados con la caligrafía de los niños. Esta convención cinematográfica enseñada por los adultos, se recrea y asume sus propias cualidades estéticas en las creaciones infantiles.
- La disposición de los niños a la tarea grupal, a la negociación, que se manifiesta en los guiones y en las imágenes y es fundamental para que la producción audiovisual pueda concretarse.



Figura 4. Fotograma de "Un día de campo en la ciudad" (realizado por niños y niñas de 9 años) Animate a animar; UNLa. Argentina.

A modo de cierre

Muchos niños y niñas nacen y crecen en entornos con amplia accesibilidad tecnológica, para muchos también el uso de aplicaciones audiovisuales (como Tiktok que batió records de consumo en el mundo durante los confinamientos del 2020) forma parte de su vida cotidiana. Así, numerosas prácticas en relación con lo audiovisual se transmiten en la socialización primaria, fuera de la escuela u otros espacios educativos.

Frente a las perspectivas de educación audiovisual de corte analítico, defensivas o centradas exclusivamente en aspectos tecnológicos, algunos enfoques proponen vincular el audiovisual con la educación artística y con la rica tradición cultural del cine y su historia. De esta manera, se abre un universo de posibilidades didácticas, donde muchos de los saberes y habilidades "previos" de los niños y niñas se ponen a rodar en nuevos escenarios, con nuevos propósitos y sentidos formativos, entre estos la democratización de prácticas y conocimientos históricamente reservadas a las elites. Las estrategias reseñadas en estas páginas son solo algunas de las actividades que se inscriben en estas orientaciones y que a su vez las fortalecen poniendo en diálogo teorías y prácticas.

La educación audiovisual para las infancias es un campo en proceso de construcción, y junto con la experimentación, la formación de las miradas críticas e ilustradas de los pequeños es necesario también que los docentes se animen a poner en acción sus propios recorridos artísticos y biográficos, con sus logros pero también con las dificultades que la producción audiovisual implica.

Para finalizar, en estos tiempos crudos, la educación audiovisual nos ofrece una parcela para la reflexión, la creatividad y la transformación, para un encuentro genuino con el mundo y con los otros; no podemos desaprovecharlo.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowsky, G. (2019). "La creación audiovisual en la infancia. Estudio de experiencias en contextos educativos". *Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 235-250. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13922>
- Augustowsky, G. & Masci, C. (2011). *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: Unicef, Canal Encuentro, Paka Paka. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Vivir%20Juntos%20en%20el%20Aula%20UNICEF_1.pdf
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes Educación.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*, Buenos Aires: Manantial.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Fresquet, A. (2014). *Cine y Educación la potencia del gesto creativo*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Heimann, J., Fradkin, J. & Boido, P. (2012). *Cine + Chicos y JTK. Imágenes y juego en movimiento*, Buenos Aires: GCBA.
- Migliorin, C. & Pipano, I. (2014). *Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia*. En *TOMA UNO*, N° 3. (pp. 199-207). UNC. Argentina. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/toma1/index>
- Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica*. Buenos Aires: Manantial.
- Oubiña, D. (2017). *Tecnócratas y artesanos*. *Revista de cine*, 4, 17-21.

Colección de Juguetes Ópticos Richard Balzer. <https://www.dickbalzer.com/>

Festival Internacional de Cine Infantil "Ojo al Piojo"! <https://festivalojoalpiojo.gob.ar/>

Imagen en Movimiento. Apuntes de Jardín. Canal Encuentro.
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8199/2591?temporada=1#top-video>

Proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido) <https://proyectoidis.org/crono/>

Rede Kino. Red latinoamericana de Educación Cine y Audiovisual.
<https://www.redekino.com.br/>