

Mesa 2: Historia de las universidades: instituciones, disciplinas y sujetos

**ECOS Y RESONANCIAS SOBRE CINE Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:
Diálogos entre dos documentos fundamentales para una recuperación histórica de la
carrera de cinematografía de la UNLP**

Francisco De Stefano

Juan Manuel Velis

Instituto de Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano IPEAL

Facultad de Artes | UNLP

RESUMEN

El trabajo propone un análisis sobre un documento histórico de la entonces Carrera de Cinematografía (actualmente Artes Audiovisuales) de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de La Plata): las *Propuestas de trabajo año 1972*. Este material, concebido como una propuesta de modificación del plan de estudios por parte de docentes y estudiantes de ese momento, constituye un archivo de fuerte peso simbólico y político para la historia de la carrera y de la Universidad de La Plata. Dicho texto presenta puntos dialécticos con el documento *Bases para la Nueva Universidad* (1973) redactado por la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) dando cuenta de los debates político(s)-pedagógico(s) que parte del estudiantado y el claustro docente sostenían hacia comienzos de los 70. La intención es recuperar ciertas concepciones de educación y universidad que allí se estipulan, para pensar a la luz de los tiempos que corren. Consideramos que la revisión de algunos planteamientos pedagógico-didácticos atendibles en dichos documentos históricos habilitan relecturas sobre los vínculos entre cine, cultura y educación, los cuales resultan útiles para potenciar estrategias metodológicas creativas desde perspectivas actuales. En este sentido, se procura promover una superación de su carácter de mero *archivo* para concebirlos como una fuente de herramientas fructíferas en la consolidación de la *praxis* docente. Asimismo, entendemos que resulta primordial atender a estos materiales como instancias cruciales para recuperar la conciencia y situacionalidad históricas de lo que enseñamos, poniendo de relieve las ineludibles tensiones y relaciones que se traman entre las nociones de *estética, política y memoria*.

Para el desarrollo del análisis, nos valdremos de ciertas dimensiones conceptuales del campo pedagógico que sirven para seguir problematizando las eternas dicotomías que atraviesan tanto al campo de la enseñanza como al de la producción artística en América Latina: *forma-contenido, teoría-práctica y centro-periferia*.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone un análisis sobre un documento histórico de la entonces Carrera de Cinematografía (actualmente Artes Audiovisuales) de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de La Plata): las *Propuestas de trabajo año 1972*¹. Este material, concebido como una propuesta de modificación del plan de estudios por parte de docentes y estudiantes de ese momento, constituye un archivo de fuerte peso simbólico y político para la historia de la carrera y de la Universidad de La Plata. Dicho texto presenta puntos dialécticos con el documento *Bases para la Nueva Universidad* (1973) redactado por la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN)² dando cuenta de los debates políticos que parte del estudiantado y el claustro docente sostenían hacia comienzos de la década del 70. La intención es recuperar ciertas concepciones de educación y universidad que allí se estipulan, para pensar a la luz de los tiempos que corren y contribuir a robustecer ciertas discusiones a propósito de las articulaciones entre cine y enseñanza. En este sentido, procuraremos sostener desde el análisis una superación del carácter de mero *archivo* que gira en torno a estos documentos, para concebirlos como una fuente de recursos fructíferos para pensar metodologías de enseñanza situadas y su consecuente *praxis* docente. Haremos también mención a ciertas producciones que consideramos relevantes y características de la época, y trazaremos algunos puentes con conceptos que resultan atendibles para pensar los hipervínculos entre *política, estética y memoria*.

CONTEXTO

En primer lugar, resulta necesario contextualizar históricamente el rol de la carrera de Cinematografía de la ciudad de La Plata. Hacia el año 1924, el Consejo Superior de la Universidad institucionaliza la Escuela Superior de Bellas Artes, que previo a este período se encontraba comprendida como parte integrante del Museo de Ciencias Naturales, en la Academia de Dibujo y Bellas Artes. Un curso de aproximación a la Cinematografía dictado por Cándido Moneo Sanz (fotógrafo, titiritero y cineasta local) sirvió como antecedente nodal para que, hacia junio de 1955 y en el marco de la Escuela Superior, se comience a impartir la enseñanza sobre cine en un contexto universitario, siendo este Curso de Cinematografía

¹ Referiremos a este documento durante el desarrollo del texto como *Propuestas de 1972*, o *Propuestas del 72*.

² Referiremos a este documento como *Bases de 1973*, o *Bases del 73*.

pionero en América Latina. Hacia 1956 se crea finalmente el Departamento de Cinematografía, a cargo del propio Moneo Sanz (mismo año en que Fernando Birri funda en Santa Fe el Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral). Los objetivos que percibía y proyectaba la formalización de la carrera de La Plata estuvieron primeramente ligados al proyecto de país encarnado en el peronismo y sus planes quinquenales (1946-1955), cuya apuesta por el cine como expresión artística de masas resultaba estratégica para la construcción de la identidad cultural de la época. Vale agregar que la primera camada de docentes estuvo conformada por técnicos y expertos provenientes del campo de la industria cinematográfica nacional de aquél entonces.

Es importante aclarar que la apertura de la carrera debe su origen a la experiencia surgida del Grupo de Cine Experimental, coordinado por el fotógrafo y cineasta local ya mencionado, en lo que constituía una experiencia vinculada con la creciente tradición cineclubista. El desarrollo de los cineclubes en la región había generado la consolidación de una numerosa comunidad cinéfila cautiva, por lo que muchos integrantes de dicho grupo acudieron al Curso de Cinematografía impulsado a partir del '55 con la idea de perfeccionar estos conocimientos. Según señalan Aguerre y Gómez (2020), el primer registro de estudiantes contó con más de trescientas personas inscriptas. El éxito del curso fue el fenómeno que potenció la efectiva creación de la carrera, aunque su puesta en funcionamiento y apertura demoró unos cuantos meses debido a la consumación del golpe de estado de la Revolución Libertadora. En 1956, el plan de estudios de la carrera contemplaba una duración de tres años, incluyendo asignaturas como Realización, Guión, Tecnología cinematográfica, Historia del Cine, Estética, entre otras.

Inicialmente, la carrera estuvo orientada a la formación en realización cinematográfica de manera integral y transversal, con el foco puesto en la técnica y en “el conocimiento de la historia del cine y la escritura como una especie de taller experimental (...) alejada de la práctica profesional y con un talante amateur” (Galuk y Sebastián, 2021, p. 25). Hacia comienzos de la década del 60, esta perspectiva de enseñanza coincidió con un proceso de crisis respecto al funcionamiento de la industria cinematográfica nacional, lo cual provocó rápidamente la emergencia de una corriente de cineastas de impronta independiente que pudieron realizar sus producciones gracias a nuevas políticas de financiamiento estatal. Esta tendencia produjo una renovación estético-narrativa que fue conocida posteriormente como Nuevo Cine Argentino (las producciones cinematográficas de José Martínez Suárez, Rodolfo Kuhn, Leopoldo Torre Nilson, entre otros directores que dieron nombre a esta corriente). En 1961 se concreta una reforma del plan de estudios a partir del reconocimiento del cine como

carrera universitaria y se amplía la extensión curricular a cuatro años, con la actualización del título de Licenciado en Realización Cinematográfica. En el año 1962, Rolando Fustiñana asume como nuevo Director del Departamento, producto de diversas tensiones y denuncias: lxs estudiantes demandaban una formación enfocada hacia las nuevas tendencias estilísticas que se estaban generando en el mundo y en el cine argentino. En este contexto, arriban nuevos docentes como Humberto Ríos, Rodolfo Kuhn, Simon Feldman, Antonio Ripoll, entre otros, que significaron un salto de prestigio debido a su experiencia en la industria.

En esta nueva etapa, la carrera puso de relieve nuevas discusiones en torno a la enseñanza de las artes audiovisuales, siendo una de las más relevantes la inclusión de la dimensión investigadora hacia la producción, una valiosa inquietud que se puede ver materializada en publicaciones de la revista estudiantil de cine *Contracampo*³, que entre 1961 y 1962 produjo un total de seis números. En este período, ingresan estudiantes que destacarán posteriormente por su obra como Raymundo Gleyzer (desaparecido por la última dictadura cívico-militar), otrxs jóvenes realizadores como Carlos Vallina, Silvia Verga, Ricardo Moretti, Diego Eijo, Eduardo Giorello y Alfredo Oroz, quienes conformarían el denominado Grupo de los Seis, con producciones importantes del cine político como *Hombres del Río* (1965), *Los Taxis* (1970) e *Informes y testimonios. La tortura política en la Argentina, 1966-1972* (1973).

Hacia el año 1966, sumergido el país en un nuevo golpe de Estado (provocado por la autodenominada Revolución Argentina encabezada por Juan Carlos Onganía), se profundizó definitivamente el accionar represivo a través de una feroz persecución, censura y prohibición de todo tipo de actividad política. Frente a este escenario, la radicalización ideológica de los sectores sociales se vio agudizada, reflejándose esta situación en el ámbito cultural en general y el cinematográfico en particular. En la Escuela de Cinematografía, esta situación dio lugar a la emergencia de colectivos locales como el Grupo de Cine Peronista de La Plata (con películas como *Shack* de 1971, *Pueblo y antipueblo* de 1972 y *Los funerales del General* de 1974), y el ya referido Grupo de los Seis, cuyas obras cinematográficas se situarían fuertemente en los debates políticos y estéticos de los sectores con mayor injerencia en la vida social del país.

Paralelamente, desde la Universidad Nacional de La Plata se gesta el nacimiento de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) como confluencia de varias organizaciones de tendencia peronista. En su primera etapa, la FURN transitó una perspectiva de carácter *instrumental* hacia la Universidad en tanto territorio: los actores sociales se

³ La revista se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://ahira.com.ar/revistas/contracampo/>

concebían como militantes que estudiaban en el ámbito universitario cuyo trabajo se daba por fuera de las casas de estudio, sintetizado este ideario bajo el lema: “La Universidad sólo (sería) del pueblo cuando el pueblo (recuperase) el poder” (Barletta, 2018, p. 14).

Hacia 1972, se advierte un viraje en la estrategia política de la FURN, plasmado el mismo en el documento *Bases para una nueva universidad* (1973). Siguiendo a Barletta (2018): “La elaboración de una Política Universitaria Peronista y Combativa se volvió decisiva para contar con una expresión universitaria con cuadros medios capacitados políticamente y con presencia intelectual y organizativa dentro de la institución” (p. 15). El armado electoral que permitiría una salida democrática en el año 1973, llevó a un sector del peronismo a pensar un programa integral para las universidades que marchara en concordancia con el proyecto político de liberación nacional que se venía gestando.

En este mismo marco, estudiantes avanzadxs y docentes de la carrera de Cine lograron conformar una Comisión Coordinadora con el propósito de elaborar un nuevo plan de estudios, al calor de los debates y las perspectivas político-culturales de la década. Son estas mismas ideas las que se verían finalmente materializadas en el documento titulado *Propuestas de trabajo año 1972*. Esta apuesta destacó por su fuerte enfoque nacional-latinoamericano a la hora de pensar la producción audiovisual y sus formas de enseñanza.

A continuación, procuraremos establecer un diálogo más detallado entre ambos documentos históricos.

DIÁLOGOS ENTRE LAS *PROPUESTAS DEL 72* Y LAS *BASES DEL 73*

En relación con lo desarrollado hasta el momento, quisiéramos explicitar una serie de posibles diálogos y entrecruzamientos perceptibles entre ambos textos: las *Propuestas del 72* y las *Bases del 73*. Nos proponemos focalizar y problematizar en la dimensión semántica de las palabras, esto es: reconocer ciertas categorías reiteradas en las publicaciones que resuenan y admiten lecturas desde una óptica contextualizada en la actualidad. De alguna manera, y si bien las *Propuestas* datan del año 1972, podríamos aseverar que se trata de un caso ejemplar, situado y *praxiológico* (Ferry, 2004), que toma como referencia aquél conjunto de lineamientos y consideraciones pedagógico-conceptuales que el diseño de las *Bases del 73* alentaba a materializar en prácticas concretas.

En ambos documentos, se insiste con ímpetu en el horizonte de la dimensión *investigativa* como un bastión fundante (y prioritario) para la Universidad: para *enseñar y aprender*, hay

que investigar y conocer la realidad, en sus múltiples matices y profundidades. Aquí podemos entonces establecer un primer punto coincidente (subrayado en las *Propuestas* del 72): la necesidad de indagar y *situar* la experiencia previo a arrojarse al acto creativo de la realización -cinematográfica- en sí. Podríamos señalar que este enfoque abre el juego a una siempre urgente problematización de ese *afuera* extra-discursivo dispuesto a ser filmado: evitar el registro en un carácter plenamente afirmativo, pasivo, directo y hasta *chauvinista*. La realidad que impera allí afuera, bien sabemos, no constituye una abstracción que reclama ser capturada de manera *in-mediata* (es decir: *no-mediada*), sino la puesta en acto de una ferviente politización de la mirada, valiéndose de los recursos expresivos del lenguaje del cine. Profundizaremos en estas ideas a partir del siguiente desglose conceptual.

- El fuerte carácter interdisciplinario:

Respecto a este punto, recuperado con énfasis en ambos documentos, cabe destacar la siguiente determinación expuesta en el texto de la FURN: “La Universidad busca desarrollar en los estudiantes la aptitud para el trabajo interdisciplinario como el más beneficioso para el proceso productivo nacional, para detectar sus problemas y para plantear sus soluciones futuras” (p. 9).

Desde relecturas actuales, podríamos ampliar esta concepción de la *interdisciplinariedad* para habilitar la dimensión *trans* desde la convergencia mediático-tecnológica: lo transmedial, lo transtextual, lo transdisciplinar. En este sentido, sobra aclarar que, aún situados en plenos años 60-70, el cine no podría considerarse como un campo aislado y autónomo: sus vínculos y puentes con múltiples ámbitos disciplinares como las Artes Visuales, el Psicoanálisis o la Filosofía resultan insoslayables. En las *Propuestas*, se ofrece un detallado desglose de las materias y asignaturas específicas de cada Área de enseñanza, en donde se enumeran los respectivos contenidos curriculares y se advierte un especial énfasis en el desarrollo de estrategias de “instrumentación cultural” (1972, p. 16), que trascienden lo meramente *cinematográfico*. En este sentido, se incluye la implementación de materias como Historia del Cine Universal, Teoría General del Cine, Teoría del Arte, Tecnología, Escenografía, entre otras.

En las páginas del documento se resalta un fuerte hincapié en ofrecer una visión del cine comprometida con los aspectos políticos, históricos y culturales en un orden integral, tal como se menciona: “se trata de proveer el conocimiento de la historia del cine desde una óptica

socioeconómica y política, que permita establecer las relaciones entre infraestructura y cine, y muy especialmente entre nuestro cine y el cine latinoamericano con las demás cinematografías mundiales” (1972, p. 16). Este último punto resulta esencial, ya que remarca la importancia de recuperar el vínculo (temático y discursivo) entre las formas cinematográficas locales e internacionales, promoviendo discusiones que trascienden el ámbito audiovisual y permiten una mayor plasticidad y apertura en función de enriquecer la formación cultural de lxs estudiantes. Estos aspectos, junto con los puntos de interacción sobresalientes entre las diversas áreas, se encuentran diagramados en el desarrollo de las *Propuestas*, donde se detallan los objetivos de cada área de trabajo, como el Área de Instrumentación Cultural, Instrumentación Expresiva y Tecnológica.

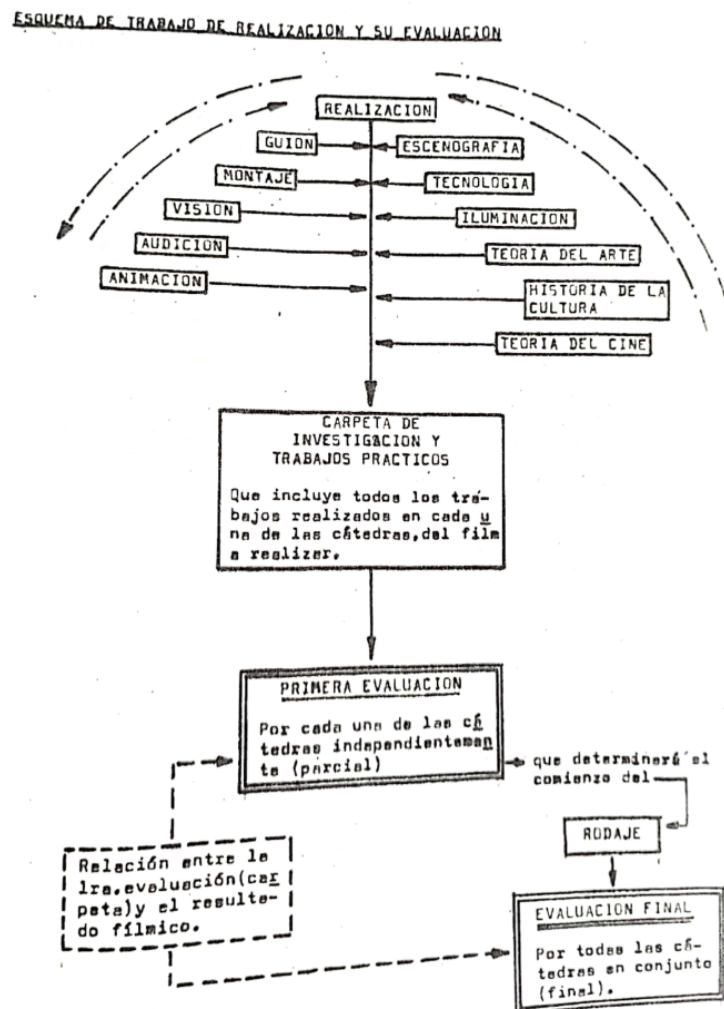


Imagen 1. Esquema de trabajo y articulación entre asignaturas estipulado en las *Propuestas de trabajo* año 1972.

- ***Investigación creadora (o capacitación creadora integral) vs especialización profesional.***

Citamos desde las *Bases de 1973*:

Se accederá a la formación docente y a la investigación científica especializada y el ejercicio de la enseñanza y la investigación, sólo después del tránsito por los dos niveles anteriores que garanticen una formación general y básica, un conocimiento del medio social, una experiencia práctica sobre el proceso productivo. Todo ello sin perjuicio de que durante todo el período de enseñanza se vaya habituando a los estudiantes a aprender enseñando e investigando (p. 9).

La presencia reiterada de ciertos términos clave como "actitud creadora", "investigación", "interdisciplinariedad" y "capacitación integral" en los documentos resulta destacable. Muchos de estos alcances se sostienen actualmente en la concepción de educación de la carrera de Artes Audiovisuales, y son elementos que merecen siempre una revisión constante. Sin embargo, lo que más resalta en las páginas de las *Propuestas del 72* es la pronunciada tensión entre la *especialización profesional* o *capacitación creadora integral*: “Mano de obra para la industria o sujeto creador. Un educando, no un hombre parcializado por una arbitraria división del trabajo” (1972, p. 4). Se advierte aquí un marcado posicionamiento anti-industria que rechaza los vertiginosos procesos de mercantilización en los que se hallaba ya inscripto el cine en tanto industria cultural institucionalizada (Noel Burch, 1968). A esta fuerte perspectiva detractora de un enfoque de formación *instrumentalista*, se suma una concepción epistemológica más integral e interdisciplinaria (como ya fuera mencionado). Precisamente, esta aseveración nos sirve como marco de referencia actual: el fuerte hincapié en la formación de espectadores-cineastas críticxs, un perfil de educando que continúa vigente y que, de algún modo, no dejaba de resultar novedoso en 1972, un año antes de la efectiva difusión del material presentado por la FURN.

Podríamos arriesgarnos a identificar dos posibles enfoques de abordaje para la dimensión *investigativa*, según nuestra lectura de ambos documentos:

Por un lado, se distingue a la investigación como un proceso de revisión y cuestionamiento de las metodologías tradicionales provenientes de las *ciencias duras*. Se cuestiona así tanto la perspectiva lineal y vectorizada de la historia (puntualmente de la historia de las Artes, en las *Propuestas*) como la instauración del empirismo lógico positivista y el discurso científico como *método para fijar creencias*. No podemos dejar de enlazar estas cuestiones con el

campo disciplinar del cine y las artes audiovisuales: cómo la doctrina del evolucionismo tecnológico (nos) impide atender a las instancias de suspensión, de paréntesis, de pausa y de reflexión para nutrir la creación. La necesidad de restituir esas instancias de temporalidad y espacialidad que permiten poner de relieve la actitud investigativa crítica. Para *investigar*, insistimos, se debe ponderar la *pausa* y la demora del pensamiento: echar luz a la problematización de los modos de configuración formal y sus desplazamientos en un orden enunciativo, que producen determinados efectos poéticos de sentido.

En segundo lugar, investigar implica conocer el territorio. Como adelantamos, la investigación no puede limitarse a la reproducción llana y *pasiva* de la geografía o la cultura expuesta, ya que esto reduciría al cine a una mera ilustración de orden *archivístico*. La memoria en el cine, especialmente cuando se vincula con un *locus* particular, constituye un entramado complejo de potencialidades de sentido que no puede (ni debiera) ser sometido al redireccionamiento unívoco de la *intencionalidad* autoral (o espectral). La representación *memorística*, si es inmediata (esto es: no problematizada ni sistematizada a conciencia), tiende a reposar en la desterritorialización abstracta del pensamiento. Así, el discurso fílmico acaba por estigmatizar al sujeto político retratado en pantalla. En ambos documentos analizados, se considera a la investigación como un elemento fundamental para evitar los caminos esencialistas que reducen y *encorsetan* la polivalencia del sentido. Como bien se estipula en el documento de la FURN (1973):

Los objetivos de la Universidad son: a). La investigación; b). La formación de docentes y de investigadores; c). La formación técnica, profesional, política y cultural de los estudiantes. En este orden de prioridades (p. 14).

Desde esta perspectiva crítica es que emerge, entonces, la concepción de *investigación* como un pilar central dentro del planteo de las *Propuestas del 72* y las *Bases del 73*, potenciando la formación de un educando con capacidad creadora y transformadora, no complaciente para con la realidad proyectada en pantalla. Ejemplos de estos *horizontes investigativos* pueden apreciarse en producciones coetáneas a estos documentos, como *Berisso, notas para su historia* (1970) de Julio Babenko, *Retrato humano de un escritor* (1975), tesis de grado recuperada de Roberto Cuervo y *Pueblo y antipueblo* (1972) de Adán Huck. Estas obras ponen de relieve la importancia de la investigación como acto previo requerido para la ejecución de todo tipo de manifestación artística comprometida con su tiempo histórico.

- Perspectiva crítica en la formación:

Conectado con este nivel de análisis, traemos a colación la siguiente cita:

El país debe elevar el nivel de sus integrantes, en el plano de su autoconocimiento, como miembro de una comunidad con un proyecto histórico al que debe servir en las mejores condiciones posibles. Para cumplimentación de ello no sólo servirán las estructuras clásicas de la Universidad, sino que los medios masivos de comunicación: habrán de permitir una amplísima difusión de conocimientos enmarcados en una política educativa que se desprende de toda reminiscencia cientificista o profesionalista y apunte a la divulgación de aptitudes técnicas, científicas y culturales que favorezcan la autoafirmación nacional y la mayor eficacia del proceso productivo. (1973, p. 6).

La justificación de la perspectiva crítica de la enseñanza en el plan educativo de la FURN se basa en cuatro puntos centrales: a) se propone que el estudiante no sólo adquiera conocimientos, sino que participe activamente en su producción, cultivando su espíritu creativo; b) se busca que el estudiante se forme con una conciencia nacional y vocación de servicio, vinculada a las realidades concretas de su entorno; c) se fomenta su capacidad de sistematización, síntesis, procesamiento y reflexión, permitiéndole asimilar y transmitir de manera efectiva los conocimientos adquiridos; d) se preserva cierto enfoque “clásico” de enseñanza, pero eliminando su carácter meramente memorístico, promoviendo un aprendizaje más reflexivo y profundo que alimente la suspensión del pensamiento en pos de agudizar la mirada (1973).

Estos puntos guardan una estrecha relación con el acento puesto en formar “trabajadores culturales críticos” (1972, p. 5), como señalan las *Propuestas del 72*; lo cual trae implícito un axioma rector: la no-subestimación de la mirada crítica hacia lxs jóvenes estudiantes. Como venimos señalando, en ambos textos se cuestiona con firmeza el paradigma dominante impuesto por la pedagogía normativa, que concibe al estudiantado en tanto educando-obediente, un sujeto pasivo y *mudo*, que ve restringida su proyección profesional futura a la incorporación de mano de obra para la industria. Podríamos decir que estas dimensiones generan resonancias para pensar en la actualidad, como un debate siempre pendiente: las relaciones entre la técnica (el lenguaje) y la realidad social. En los tiempos que corren, lxs estudiantes conocen y manejan las habilidades propias de *la técnica* (el uso audiovisual en las redes sociales, cámaras digitales de celulares u otros soportes y formatos), puesto que las posibilidades de acceso a los dispositivos se han democratizado. Empero, sigue

restando pensar modos de ejecución más críticos y conscientes respecto a cómo ese conjunto de procedimientos y decisiones técnicas entran en relación con el marco contextual y sus insoslayables condicionamientos en un orden económico y cultural.

En definitiva, hay que decir que la universidad emerge como el escenario predilecto para abordar de un modo situado estas cuestiones, trazando puentes que nos permitan poner *entre paréntesis* al lenguaje (y a la realidad en sí misma, como puntualizamos en el apartado anterior). Recuperar el sendero de la pregunta crítica y constructiva a la hora de transmitir saberes no implica otra cosa que la puesta en ejercicio de la problematización de la técnica en un orden de *política estética*: un abordaje ético-poético y pedagógico de la cuestión. Por todo esto es que resulta crucial la no-subestimación del estudiantado a través de fórmulas aplicacionistas y reduccionistas que suprimen las instancias de producción de sentido. Esto representa, en otras palabras, algo que podemos definir desde Eisner (1972): la ponderación de una dinámica confluencia entre los *objetivos educativos* y los *objetivos expresivos*, tal como podemos vislumbrar en los documentos analizados.

- Accionar práctico-teórico:

Se trata de otro de los puntos de mayor atractivo del documento de las *Propuestas del 72*, que guarda interrelaciones con las *Bases del 73*. Resulta notable cómo se fundamenta la decisión de enunciar antes la palabra *práctico* que *teórico*, un presunto detalle que en verdad revela una postura político-estética indeclinable. Aún actualmente hablamos de modalidades *teórico-prácticas* cuando queremos referir a dinámicas de taller o de producción. Por supuesto, esto nos remonta a restituir la importancia de pensar el irrefutable peso simbólico de las palabras y las categorías. En esta idea de *praxis*, los autores refieren a un reordenamiento pedagógico en pos de priorizar “la práctica real y efectiva que el alumno realiza: las clases deben ser práctico-teóricas y no al revés” (1972, p. 4). Esto es debido a que “los aspectos teóricos que hacen al tema que se está tratando, deben surgir de dicha práctica (...) tales conocimientos teóricos tienen una relación directa con su trabajo, lo instrumentan más profundamente para su realización” (1972, p. 4). Lo que resuena en estas palabras es la importancia de conceptualizar nuestras propias prácticas y experiencias vinculadas a la producción de sentido artístico. El campo disciplinar del cine amerita ser teorizado de manera situada y consciente, para así lograr un desplazamiento de los modelos de representación hegemónicos, y poder abrir el juego a la exploración de la propia complejidad humana en su

relación con el contexto. Evidentemente, el desafío docente está puesto en la desnaturalización y descolonización del saber, tomando como punto de partida constructos de saberes asumidos como cotidianos (el *sentido común*), para superar el imperativo implícito que nos lleva a tener que enseñar (y aprender) categorías teóricas desde la mera abstracción.

Esto último podríamos conectarlo con otro de los principales objetivos contemplados en las *Bases del 73*: la subversión de los -presuntamente- irrefutables patrones universalistas *librescos* propios de la pedagogía tradicional y las metodologías de enseñanza tecnicistas. Tomando como punto de partida a las categorías y ecos autorales, propios de cualquier *currículum* de materias de grado académico, se postula la importancia de pensar transposiciones didácticas que habiliten el traspaso de lo intangible a lo tangible, entendiendo a los mismos cuerpos conceptuales como puente teórico para reflexión y la construcción de conocimiento situado. Tal como plantea Silvia Brusilovsky (1992), el desafío reside en romper con el instaurado *saber academicista* para proceder desde lógicas que nos permitan comprender a las nociones teóricas ya no como entelequias descontextualizadas, sino como herramientas útiles y fructíferas para robustecer el repertorio de miradas críticas creativas, históricamente situadas.

PRODUCCIONES DE LA ÉPOCA: EL ENUNCIADO *MAYESTÁTICO*

Las producciones cinematográficas del Grupo de los Seis y del Grupo de Cine Peronista, ambos surgidos de la Carrera de Cinematografía de La Plata, constituyen un ejemplo elocuente de cómo el cine militante de los 70 logró aglutinar una dimensión colectiva e interdisciplinaria, vinculada estrechamente a los postulados de las *Propuestas de 1972* y las *Bases de 1973*. Estas películas se encuentran disponibles gracias al trabajo de limpieza y digitalización llevado a cabo por el Movimiento Audiovisual Platense (colectivo de docentes y realizadores de la región La Plata, Berisso, Ensenada) y la Facultad de Artes de la UNLP. El carácter colectivo durante el proceso de producción y el rigor investigativo a la hora de reunir testimonios y seleccionar el material de archivo resultan fundamentales en obras como *Informes y testimonios: la tortura política en Argentina 1966-1972* (1973), así como la dimensión *intertextual* y exploratoria en títulos como *Los Taxis* (1970). Estas películas, realizadas de manera conjunta, no solo visibilizan situaciones políticas complejas, sino que, mediante operaciones de ficcionalización y registro documental, logran una fuerte interpelación ética y política hacia el potencial espectador. Como señala Gonzalo Aguilar en

su mirada sobre el cine político latinoamericano (2015), se trataba de búsquedas expresivas que, más que *representar* al pueblo, buscaban *movilizarlo* a través de la acción. Una postura que también se refleja en producciones como *Pueblo y antipueblo* (1972) de Adán Huck, en donde los dispositivos poéticos del montaje, los registros del pueblo en la calle y el recurso de los intertítulos convocaban al espectador a asumir un rol activo. La intersección entre forma e ideología, esencial en el cine político de la época, resalta el compromiso ético inherente a toda creación audiovisual. Como refieren Nicolás Alessandro y Marcos Tabarrozzi, el cine latinoamericano de los años 60 y 70 apostaba a la síntesis entre “la sensibilidad social y el rigor formal como lugar de encuentro del arte y la política” (2021, p. 167).

Los taxis del Grupo de los Seis, por ejemplo, nos demuestra que un ejercicio facultativo puede alcanzar el estatus de manifiesto personal sobre el lenguaje. En relación con esto, en uno de los relatos, la voz de Ricardo Moretti apela con firmeza al espectador, casi desafiándolo o instándolo a tomar partido, a hacerse cargo de sus posicionamientos frente a lo que se decide hacer, y lo que no:

En realidad, había que hacer. Simplemente hacer. Los defectos se superarán en la acción y no en la charla. Esta acción colectiva no es sino un intento en ese camino del hacer. Como diría Rivette, el cine se hace en las películas. Esta no es nada más que una de las infinitas películas que pueden hacerse. Pero existe, es concreta, la están viendo y pueden criticarla por eso. Cosa que no podemos hacer con el cine que no se hace (5:53 - 6:24).

En este sentido, como enfatiza Aguilar: “lo que se proponía el cine político era ligar imagen y acción. No se apuntaba al corazón ni a la inteligencia, sino a mover la voluntad, sobre todo la voluntad política de cambiar la realidad. El cine político de los años sesenta no es un dispositivo para representar al pueblo ni para denunciar su estado, sino para *hacerlo*: un ámbito audiovisual en el que, como un catalizador, el pueblo emerge, y nunca como un actor pasivo (...) El pueblo no es el destinatario del filme, sino un hacedor” (p. 181, 2015). Podríamos sumar, para reforzar esta idea: si la *figura autoral* (el cineasta, el director) pasa a ser un gestor cultural, las grandes masas del pueblo pasarían a encarnar entonces el rol de la co-autoría. En definitiva, se trata de películas en donde se instaba al *sujeto-espectador* a reconocerse en la propia situacionalidad que lo envolvía y lo involucraba.

A esta coreografía del pueblo (auto)asumido como *uno* es a lo que Aguilar define dentro de los parámetros del *enunciado mayestático* (2015): el “todos somos uno”, la síntesis *máxime* del pueblo como soberano, la “construcción de un plural mayestático que forma algo así como

un Estado virtual (...) ser hablado por una primera persona del plural, encontrarse enunciado (o encontrar un habla) entre esos muchos” (p. 183). Este tipo de posicionamientos enunciativos es el que acentuaban y promulgaban las películas producidas en el período, cuyos alcances -desde un nivel de *promesa discursiva* u horizonte de expectativas- podemos conectar con lo expuesto en los documentos abordados.

Vale agregar que estos alcances político-poéticos se enmarcan en una de las definiciones más relevantes apuntadas en *Hacia un tercer cine* (1969), el célebre manifiesto redactado por el Grupo Cine Liberación:

El cine revolucionario no es fundamentalmente aquel que ilustra y documenta o fija pasivamente una situación, sino el que intenta incidir en ella ya sea como elemento impulsor o rectificador. No es simplemente cine testimonio, ni cine comunicación, sino ante todo cine-acción (...). Con el cine-acto se llega a un cine inconcluso y abierto, un cine esencialmente del conocimiento. El primer paso en el proceso del conocimiento es el contacto primero con las cosas del mundo exterior, la etapa de las sensaciones (en una película el fresco vivo de la imagen y el sonido). El segundo es la sintetización de los datos que proporcionan las sensaciones, su ordenamiento y elaboración, la etapa de los conceptos, de los juicios, de las deducciones. Y la tercera etapa, la del conocimiento (Getino y Solanas, p. 9).



Imagen 2. Fotogramas de *Pueblo y antipueblo* (1972), del Grupo de Cine Peronista.

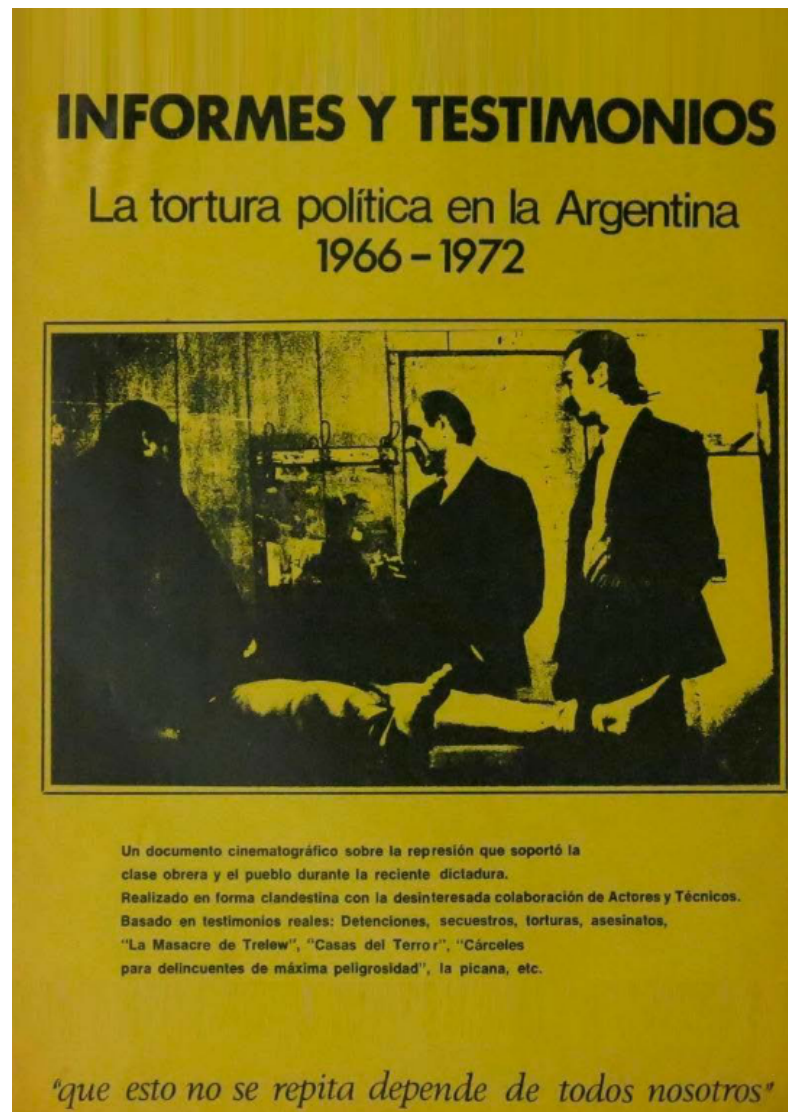


Imagen 3. Afiche promocional de *Informes y testimonios: la tortura política en Argentina 1966-1972* (1973), del Grupo de los Seis.

IDEAS FINALES

Para finalizar la presente incursión en estas dos manifestaciones escritas que consideramos cruciales para ilustrar los ideales de una época, creemos necesario trazar nuevamente un puente hacia los orígenes de la Carrera de Cinematografía. Como mencionamos, existía por aquellos años la práctica del cineclubismo como una suerte de propuesta de formación en clave cinematográfica. Resulta importante restituir la historia de estos espacios, que podríamos definir como *iniciáticos* o preliminares de lo que desembocaría tiempo después en la institucionalización de la enseñanza en el marco académico universitario. Nos permite

recuperar ciertas resonancias desde la actualidad hipermediatizada en que vivimos: aquellos ámbitos de visionado y reflexión imponían -una vez más- la necesidad de la *pausa*, la suspensión del pensamiento para desplegar la construcción de conocimiento situado, y así (con)formar una postura política crítica frente al mundo.

Es por esto que, desde una mirada contemporánea, vale siempre (re)preguntarnos: ¿qué puede hacer el cine ante estos nuevos escenarios? ¿Con qué herramientas teóricas contamos como docentes, investigadores, realizadores, espectadores críticxs? Está claro que resulta cada vez más urgente poder sostener la acción en el plano de las *micropolíticas situadas*: la aventura por la indagación y teorización de parte de la historia de la carrera de Cinematografía de La Plata, la digitalización del acervo fílmico constitutivo de su memoria (como puede verse materializado en el canal de YouTube del Archivo Audiovisual), entre otros desafíos pendientes. La tradición del cineclubismo emerge a su vez como una posible alternativa de *praxis micropolítica*, que nos remonta a nada menos que los contextos primigenios de nuestra carrera de grado.

En su trabajo sobre los cineclubes como espacios de enseñanza y aprendizaje del cine, Ana Broitman los define como *marcos de formación cultural* (2014). Tal como nos recuerda la autora, la recepción cinéfila en estos espacios sentó las bases para la sistematización de la enseñanza teórica del cine en Argentina. En este sentido, los cineclubes no solo fueron (y siguen siendo) espacios de proyección y visionado, sino que configuran dinámicas culturales e intelectuales que facilitan la recepción crítica del cine y fomentan un marco de aprendizaje colectivo, contribuyendo así a la configuración de saberes y prácticas cinematográficas situadas. Se convierten en plataformas culturales generadoras de espacios de reflexión y flujo de conocimiento que, en nuestro país y en la ciudad de La Plata, han cumplido un rol central para la formalización de la enseñanza de cine en la Universidad.

Ante el panorama incierto que habitamos, dominado por un clima de *homogeneización globalizante* que, paradójicamente, alimenta la fragmentariedad y el individualismo *deshistorizado*, se nos presenta un sinnúmero de interrogantes, muchos de los cuales ya palpitaban en las páginas de las *Propuestas* y las *Bases*. Nos permitimos esbozar algunos: ¿cómo seguir apostando a la construcción de una identidad histórica (como la huella identitaria de nuestra carrera universitaria) en tiempos de tanta fractura y disgregación cultural? ¿Cómo seguir afrontando el desafío didáctico de articular metodologías de enseñanza *situadas* en tiempos de masividad *tiktoker*? ¿Qué lugar queda para *lo audiovisual*, y qué para *lo cinematográfico*? Frente a este caótico escenario de dispersión conceptual,

aflora un dictamen: la identidad se constituye siempre como un acto de construcción constante, dinámico, nunca esencialista: lo *transdisciplinar* también se despliega allí como un desplazamiento estético que nos recuerda que las categorías *práctico-teóricas* no pueden ser consideradas jamás como neutrales o absolutas. En cierta forma, los documentos analizados en este escrito nos recuerdan buena parte de estos desafíos, propios de la tarea docente en pleno siglo XXI. Como vemos, se trata de una problemática más vigente que nunca.

REFERENCIAS

- Alessandro, N., Tabarozzi, M. (2021). Informes y testimonios. La tortura política en la Argentina 1966-1972. En *Movimiento Audiovisual Platense, Huellas e historias del cine platense (1955-1978)* (pp. 167-176). Papel Cosido.
- Aguerre, N., Gómez, L. (2020). Vigo y el cine: Memorias críticas y creativas del cineclub en La Plata. En *Mediaciones*, 24 (16).
- Aguilar, G. (2015). *Más allá del pueblo. Imágenes, indicios y políticas del cine*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Barletta, A. (2018). Apuntes sobre un legado invisibilizado. En *La Plata, 1972-1974*. Buenos Aires: IEC. pp.11-29.
- *Bases para una nueva universidad* (1973). Federación Universitaria de la Revolución Nacional. Recuperado de: <https://iec.conadu.org.ar/2018/11/28/bases-para-la-nueva-universidad-1973-2018/>
- Burch, N. (2008). Nana o los dos espacios. En *Praxis del cine*. Editorial Fundamentos.
- Broitman, A. (2014). Aprender mirando. Los cineclubes y sus revistas como espacios de enseñanza-aprendizaje del cine en las décadas del 50 y 60. (2014). *TOMA UNO*, 3, 233-245. <https://doi.org/10.55442/tomauno.n3.2014.9306>
- Brusilovsky, S. (1992). *Criticar la educación o formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- De Stefano, F., Velis, J. M. (2023). *(Re)lecturas y (des)lindes sobre la enseñanza audiovisual: una incursión a las Propuestas de Trabajo de 1972*. Revista Metal: Papel Cosido. Facultad de Artes.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística. Cap. I*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (2004). *La relación teoría y práctica en la formación. En Pedagogía de la formación* (pp. 75-85). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Galuk, I., Sebastian, R. (2021). La Escuela de Cinematografía de La Plata (1955-1978): Una posible historia regional. En *Movimiento Audiovisual Platense, Huellas e historias del cine platense (1955-1978)* (pp. 17-44). Argentina: Papel Cosido.
- Getino, O., Solanas, F. (1969). *Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo*. Recuperado de: <https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/hacia-un-tercer-cine.pdf>
- *Propuestas de Trabajo año 1972* (1972). Departamento de Cinematografía. Escuela Superior de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Filmografía:

- Archivo Audiovisual DAA - FDA - UNLP. (2021). Canal de YouTube. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/@ArchivAudiovisual-DAA-FDA/videos>
- Babenko, J. (Director). (1970) *Berisso, notas para su historia* [Película]. Argentina.
- Cuervo, R (Director) (1975) *Retrato humano de un escritor* [Película]. Argentina.
- Eijo, D. (Director). (1965) *Hombres del río* [Película]. Argentina.

- Eijo, D., Giorello, E., Moretti, R., Oroz, A., Verga, S., Vallina, C. (Directores). (1973). *Informes y testimonios. La tortura política en la Argentina, 1966-1972* [Película]. Argentina.
- Eijo, D., Giorello, E., Moretti, R., Oroz, A., Verga, S., Vallina, C. (Directores). (1970). *Los taxis* [Película]. Argentina.
- Huck, A. (Director). (1972). *Pueblo y Antipueblo* [Película]. Argentina.
- Huck, A. (Director). (1972). *Shack* [Película]. Argentina.
- Mendoza Calderón, J; Paredes, L., Pagés García, P. (Director). (1974). *Los funerales del General* [Película]. Argentina.