

Las imágenes narran un mundo, una educación. Visitando a Roberto Rossellini desde Laura Wandel

The images narrate a world, an education. Visiting Roberto Rosellini from Laura Wandel

José Gaspar Birlanga Trigueros*

Fecha de recepción: 229 de junio de 2022
Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

RESUMEN

Vivimos en un mundo donde la imagen tiene un protagonismo incuestionable, incluso desmedido; se habla con sentido de una estetización del mundo. La imagen se ha extendido más allá del estricto ámbito estético-artístico, y es necesario reconsiderar su potencial más allá de los discursos mediáticos, que subrayan unilateralmente el empobrecimiento de la imagen. Al contrario, como se defiende, cabe (re)considerar y (re)poner el valor de la imagen (también la cinematográfica), por su incidencia positiva en el mundo de la educación. Concretamente, y en ese contexto, se propone (re)visitar las convicciones de Roberto Rossellini expresadas en su cine, textos y declaraciones, a partir del tratamiento de la imagen cinematográfica que Laura Wandel ofrece en su primer largometraje *Un monde* (2021), comercializada en castellano como *Un pequeño mundo*.

Rossellini sigue dando qué pensar en materia educativa, como muestra el apoyo que desde ese *Monde*, visto desde y a la altura de una niña, Wandel ofrece del mundo de la educación (y no solo del *Bullying*). Acicates para nuestra conciencia y nuestro mundo, y no solo el de la educación, en donde las imágenes narran nuestras convicciones y sus sombras: lo que no queremos ver. Toda una apología de la mirada y conciencia (educativa) desde la imagen.

ABSTRACT

We live in a world where image is the undeniable protagonist, even out of proportion, in fact, we are sensibly speaking about the aestheticization of the world. Image has gone beyond the limits of aesthetic-artistic, and it is necessary to reconsider its potential beyond the media discourse, which unilaterally underlines the impoverishment of the image. On the contrary, as defended, there is room to (re)consider and (re)value the image (also cinematographically) for its positive impact in Education. Specifically, and within this context, the proposal is to (re)visit Roberto Rossellini's convictions expressed in his films, texts and quotes, from the treatment of a cinematographic image which Laura Wandel offers in her first film *Un Monde* (2021), commercialized in Spanish as *Un pequeño mundo*.

Rossellini continues to make us think as far as education goes, as shown in the support from that *Monde*, and from the perspective of a girl, Wandel offers on the Education world (and not just *Bullying*). Incentives for our conscience and our world, and not only for the Education one, where images narrate our convictions and its shadows: what we don't want to see. An apology from our eyes and (educational) consciousness from the image.

Palabras clave:

Imagen, estética, educación, cine, Bullying

Keywords:

Image, aesthetic, education, cinema, bullying

* Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

En todas las materias, al igual que en los distintos ámbitos de la experiencia, sea teórica o práctica, hay una serie de temas que pueden ser considerados como importantes, capitales, esenciales, o radicales. Esos temas no necesitan ser demostrados, y básicamente nuestra vida depende de saber distinguirlos y gestionarlos. No obstante, esas atribuciones dependen no solo de las experiencias que cada uno ha tenido, también están condicionadas por las expectativas que nos forjamos, e incluso determinadas por nuestras necesidades, y esas adscripciones son relativamente estables, aunque no son inamovibles, sino que pueden variar según las circunstancias.

Sin embargo, no pocas de las convicciones a las que atribuimos ese carácter esencial se muestran así de por vida, no suelen variar a lo largo de nuestra existencia. No en vano, como F. Nietzsche se encargaba de recordarnos, las convicciones son prisiones. Ahora bien, esas atribuciones, que se basan en nuestra experiencia personal, y en ese sentido sin llegar a ser privativas sí son subjetivas o particulares, son identificadas y sostenidas desde al menos el convencimiento de que no lo serán sin embargo solo para nosotros. Ese convencimiento puede revestir la forma incluso de una certeza, tanto que a veces nos referimos a ellas como si de una evidencia se tratase. Estamos convencidos que nuestra atribución será compartida, ratificada e incluso celebrada por los demás, sin que pierda un ápice de consistencia. Y ello no es ajeno al vital mundo de la educación. Como escribe Roberto Rossellini en *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, ese texto .de proclama tan esencial como radical:

Es necesario que la educación deje de considerarse —como hacen muchos— un periodo de aprendizaje limitado en cuanto a duración, un prólogo de la vida. Al contrario, debe contemplarse como un componente de la propia vida¹.

Las atribuciones no siempre son buscadas o pretendidas, más bien somos educados en ellas, desde nuestra básica y elemental socialización primaria con la familia, pero también en los primeros años de vida (pre)escolar. Sin embargo, a veces también, están ahí, pero larvadas, casi a la espera de que haya algo que las haga emerger, algo que la traslade de una existencia teórica a nuestra vida, entonces pasan a ser parte de nuestro mundo. Así, después de estos años iniciales, nos salen

¹ Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 67



al encuentro. Y en este sentido, si se me permite la analogía, su reconocimiento tiene unas fecundas analogías —parecidos de familia— con los juicios que realizamos en el caso del arte, más en particular, y con propiedad, son muy afines a los juicios en los que expresamos una experiencia estética.

Los juicios estéticos que generalmente aparecen asociados al mundo del arte (al menos en su concepción más clásica que aquí no compartimos como exclusiva y mucho menos como excluyente) son un terreno propicio para indagar, por analogía, aunque también por contraste, con el modo en que enjuiciamos a algo como esencial, radical, pero también banal o accidental. Esta caracterización la comparten los juicios estéticos y los éticos, es decir los *reflexionantes*: aquellos en los que expresamos nuestra relación (afectación) con el objeto o referente. En cuestiones de ética y estética, como bien recuerda Wittgenstein en sus *Lecciones*, no nos limitamos a enunciar algo sobre algo, sino que expresamos o respondemos con un juicio, con una emoción, con un gesto, a una experiencia por el modo en que nos vemos afectados por ella.

Huelga decir que nuestra (con)moción / (respuesta), será más rotunda si nos afecta tanto ética como estéticamente. Aunque como ya Rossellini vislumbraba, se estaba produciendo un desplazamiento hacia lo estético en detrimento de lo ético, y en esa medida inaceptablemente también para él, de lo antropológico. Por ello entendía que era necesario, por un lado, volver o recuperar un sentido más vigoroso de la educación, pero también desarrollar un estado de alerta y crítica ante el mundo de los medios de comunicación de masas, que, con la ayuda del cine, estaban ganando terreno en una dirección que solo beneficiaba a la industria y al entretenimiento.

Rossellini estaba plenamente convencido de que esa recuperación de la educación no podía prescindir de la mirada del hombre, y que, por tanto, en el mundo en el que él se encontraba entonces —con mayor motivo hoy— no era posible ya no trabajar desde las imágenes. Su trayectoria personal, primero con el cine, su viaje a la India, y su regreso para abandonar el cine y para abrazar el cine para televisión, también llamado «cine didáctico» da cuenta de ello². Por ello la mirada del director es una mirada que selecciona y que invita igualmente a ello, pero también a no quedarse solamente en ello. Rossellini nunca abandono esa exigencia de realismo entendido como precisamente esa exigencia de visión de realidad, una realidad no metafísica, sino física, quiero decir, antropológica.

² Sobre esta cuestión puede encontrarse más información en «El canto del ci(s)ne. Massmedia e insuficiencia estético-filosófica del lenguaje cinematográfico» en A propósito del Sócrates de Rossellini, ediciones Aulós, Madrid, 2022



La imagen media entre el hombre y la realidad. Como veremos más adelante, Rossellini hasta inventó un dispositivo —y que a posteriori ratifica que la decisión de «abandonar» el cine ya estaba en su mente— para lograr mejor ese objetivo al que llamó *panzinor* o zoom óptico.

El trabajo cinematográfico que Rossellini realizó a mediados del siglo pasado ya, como se reconoció entonces incomodaba al espectador. Películas como «Stromboli» (1950), «Europa 51» (1952) o «Te queré siempre» (*Viaggio in Italia*, 1954) son películas en las que pone en primer término sus atribuciones vitales mostrando entonces de una manera radicalmente nueva (lo que vino a suponer el calificativo de *realismo* para el cine de esas señas realizado entonces en Italia) el estado de degradación moral, y de desconexión con lo que en realidad estaba ocurriendo, en la que se encontraba la sociedad de entonces, incluso cuando en la otra realidad la Guerra había dejado todo eso atrás... Como decía el poeta, la aridez del desierto sigue ganando terreno.

La imagen nos devuelve a la realidad. La imagen cinematográfica nos entrama, nos involucra por ella misma en su narración (no necesita de ninguna otra) y así, lo que sucede (realismo), afecta: experiencial y epistémicamente, pero también ética y estéticamente. El modo más radical de afectación es para Rossellini —y sin duda— el antropológico. Aquel que nos afecta como hombres de la forma más holística, más integral y por ello también más radical. Pues bien, esa afectación parece haberse transformado en el mundo de hoy. Así, es un tópico la referencia al mundo en el que vivimos como un mundo cada vez más acelerado. Cada vez somos más ignorantes de lo que «pasa» —velozmente— a nuestro lado. Para quien tenga reservas sobre ello, pues aducirán que esa velocidad puede ser técnicamente controlada, registrada y después reproducida en un *tempo* más humano, caben no pocas objeciones. Me detengo brevemente en dos de ellas a modo de réplica. La primera, que, aunque no sea cada más más acelerado, sí es más veloz el carácter efímero de la experiencia que tenemos de eso que «pasa velozmente» cerca de nosotros a menos que nos «afecte», como veremos en las siguientes páginas y como reconocen no pocos ensayos célebres de estos últimos años.

Pero no deja de ser cierto que de poco sirve el reconocimiento que no es reconocido. Y algo así sucede, como veremos, con la educación que para no dejar de ser tal ha de cultivar el terreno de lo antropológico para que sea fecundo. En los primeros años de vida del niño, el terreno es casi virgen, la naturaleza asilvestrada tiene todavía pocas grafías de la cultura y las que tiene procede de alguien ajeno, aunque muy próximo al niño. Los niños son pues en este sentido sino cuando no el reflejo sino la expresión del cultivo de los padres y madres, de sus familias, de sus primeros años de escolarización, en definitiva, de la sociedad en



la que progresivamente pasarán a tener un papel más activo, en la que irán ganando autonomía desde esa (con)formación recibida. Este proceso es el mismo que cualquier lector reconocerá respecto a sí mismo. Sin embargo, parece que algo ha cambiado, algo radical, pues lo que vemos, y no solo en la infancia, no son frutos de no hace tanto tiempo...

Son tantos los sobrenombres que utilizamos para referirnos a ese fenómeno de volatilidad del presente ya sea como neomodernidad o post-modernidad (efímera, líquida, diluida, evanescente, ...) que parece un lugar común compartido. Sin embargo, y segunda, con la pluralidad de experiencias rápidas y efímeras seguimos siendo capaces de salvar del olvido indefectible al que están sometidas a alguna de ellas. Y esa salvación que inicialmente no es más que una detención, un darle tiempo al tiempo (para que esa experiencia sea, es decir, y en el sentido literal, para que tenga tiempo de ser) es también una indicación de que no es banal o accidental. Y también aquí reaparece el tema de la educación. Ahora ya como cuidado de sí, y no solo aunque también como (kantiana) mayoría de edad.

Aceleración e imagen, y educación. Esas dos primeras podrían ser los rasgos que definan al mundo de hoy, pero las tres son los vértices que describen el área triangular de estas páginas. No hay tiempo para los discursos, ni si quiera para los temas, acaso para las frases: Un twitt, dos, tres, pero no más. Los lemas han de ser mínimos, directos, pero han de decirlo todo. Como se intuye es un mundo hecho para las imágenes, incluso, como sugeriremos, desde las imágenes. Nada queda de las clases magistrales, y hasta de las lecciones docentes, cada vez más se ajustan a los tempos pseudo(post)modernos: de recetas a píldoras educativas.

Una imagen puede proporcionar la mayor información al tiempo que recibe los componentes anteriormente citados con una economía de medios difícilmente mejorable. Los componentes epistémico, ético y estético están inscritos en tanto que, por decirlo al hilo del libro de Jiménez, no dejan de ser en última instancia *Imágenes del hombre* (antropológico)³. La imagen, y con mayor dinamismo, la cinematográfica, es capaz de desatar en nosotros una experiencia a la que respondemos con un juicio en el que declaramos algo como esencial. Algunas imágenes son como

³ No es casual, y a nuestros efectos, bien sintomático, que al año siguiente a nueva edición revisada y ampliada de *Imágenes del hombre*. Fundamentos de estética (2017), le siguiera, ambos en la misma editorial madrileña, *Crítica del mundo imagen* (2019).

Por otro lado, este aspecto es afín a un tema en proceso de investigación: el modo en que el giro copernicano kantiano y su idea de filosofía ha mantenido su vigencia también en base al paralelismo que se puede establecer de facto con un mundo girado hacia la imagen: qué puedo conocer, qué debo hacer, qué me cabe esperar, y, en definitiva, qué es el hombre, a la vista de sus distintas configuraciones en el poliédrico y rizomático imaginario colectivo.



señuelos potenciales de radicalidad. Especialmente en un mundo light, en el que todo vale, sin embargo, seguimos haciendo juicios, y no pocos con la certeza de haber fijado algo esencial. Las imágenes son especialmente proclives a ello, lo que repercute indefectiblemente, como alertaba Rossellini, al hombre. Por ello la educación —y también la educación en la imagen— era ya más que necesaria ante la expansión, y dirección, de los medios de comunicación de masas.

Si pudiésemos volver directamente a aquella que fue para todos los seres humanos, la imagen anterior al desarrollo de la palabra, las imágenes tendrían un valor muy distinto. Con la imagen se revela todo, se comprende todo. Roberto Rossellini a Tag Gallagher y John Hughes, «Where are we going?», *Changes*, núm. 87, abril 1974 (1985, p. 32)

No estaba en juego solo el modo en que se visibilizaban los juicios con los que declaramos cómo es algo, sino sobre todo aquellos otros en los que mostrábamos lo que valía para nosotros, lo que nos decía, lo que nos aportaba, el modo en que nos encontrábamos en relación con él. Detrás de frases como «Ha sido un trabajo importante», «ese cuadro es una pasada», etc., hay un tipo de experiencia que nos permite reconocer lo esencial y que tiene un potencial educativo, además de didáctico y pedagógico, que, aunque ya tratado, convendría reconsiderar desde otros puntos de vista. Y es aquí en donde se inserta esta (re)visitación a Roberto Rossellini, en particular a algunas de sus afirmaciones sobre la educación, desde *Un Monde* (las imágenes) que nos ofrece en su primer largometraje Laura Wendel.

Una imagen que narre, que escriba y
que así se revele contra la imagen

El potencial que la imagen cinematográfica tiene aparece ya en la primera escena de «Un pequeño mundo», 2021, (qué error de traducción, es del todo menos pequeño); escena de escenas, y por todos sobradamente reconocida. La protagonista, Nora, llora sin consuelo ante su padre a la entrada del colegio en su primer día del curso. Tan solo su hermano mayor, Abel, puede ser el tablón al que agarrarse ante el mar encrespado de emociones que se vislumbran en el horizonte del patio del colegio. Pero, situados con la protagonista, ya como espectadores en la escena, conscientes de cómo está el mar, nuestra embarcación recibe un golpe de mar que la deja al pario de los acontecimientos en lo que resta de metraje. Nosotros, espectadores, como los adultos en la película, quedamos des-configurados. Ese golpe de mar inicial tiene su parangón en la última escena que dará paso a los títulos de crédito. Tanto la despedida inicial como el abrazo final son *concebidos* con toda radicalidad en «su» momento: preciso, pensado, filmado.



La visualidad es incontestable. Los primeros y primerísimos planos, ajustados y nada redundantes, nos trasladan a un patio de recreo en los que sentimos la misma zozobra existencial que la protagonista con la que continuamos la travesía durante poco más de una hora y diez minutos. Sería un error limitar el recorrido al mundo del bullying, que por cierto navega también en mar gruesa o muy gruesa. La película, y es parte de su originalidad, tiene el mérito de evitar caer en el adoctrinamiento sin tampoco tener que mirar para otro lado, muestra incluso con asepsia documental el repertorio de un microcosmos desde la altura de sus protagonistas: Nora (Maya Vanderbeque) y su hermano Abel (Günter Duret) y al que accedemos --también gracias a ellos-- a todo lo que ese *Monde* comporta.

La dramatización, la búsqueda de los efectos, se aleja de la verdad. Ahora bien, si nos mantenemos próximos a la verdad, es difícil buscar efectos. Roberto Rossellini a Francisco Llinás, Miguel Marías, Antonio Drove y Jos Oliver, «Una panorámica de la historia», *Nuestro cine*, 1970. (1985, p. 29)

En general el repertorio es más que completo y creíble, tanto en comportamientos como en actitudes, desde luego también en emociones propias que van más allá de la psicología infantil. La pequeña protagonista, ingenua pero no estúpida o ñoña, tiene precozmente que lidiar en su colegio con dilemas morales que implican una responsabilidad desmesurada de la que no puede desasirse: es su hermano. Por ello su papel es metafórica y representativamente —el título de la película— «un monde».

Las situaciones, los dilemas implicados, saltan de la pantalla y se hacen presentes en nuestra epidermis y fuertes en nuestra garganta, que presiona también nuestra conciencia comprensiva. Muy pronto, ante esa catarata de imágenes ralentizadas en las que se suceden inocencia y crueldad, el ánimo se turba. Así es. Los «mayores», los «adultos» (siempre marginales y desenfocados en la realización, otra imagen de imágenes) nos descubrimos habiendo estado mirado hacia otro lado durante mucho tiempo. Ahora, a esa conciencia y al sentimiento de profunda tristeza ante lo que vemos, se suma el miedo porque ya comenzamos a intuir lo que podremos llegar a ver... Y en esa convicción, de nuevo, la imagen que sobresalta, intuición y conciencia, con escenas de amor y de cariño, de afán de superación, del poder de (golpe de timón) la amistad... La integridad de unos sentimientos que amortiguan con su calidez la solidez sórdida y la sordidez sólida de la otra parte.

Pero este bálsamo es solo transitorio. Pronto suena el timbre y comienza la trampa en la que se ha convertido la hora del recreo: allí



reaparecen crueldad y temor, como en nosotros la vergüenza de haberlo consentido. El acoso en la forma larvada de la infancia no es una realidad *menor*, ni menos veraz; de ahí que, con esa sucesión de planos continuados, la directora pueda generar una sensación de urgencia tal, que nos sumerge en el más desfondado desasosiego. Demasiado real, demasiado creíble, demasiado actual.

Hay quien solo ve el realismo como algo exterior, como una salida hacia los espacios abiertos, como una contemplación de la miseria y el sufrimiento. Para mí, el realismo no es más que la forma artística de la verdad (Roberto Rossellini a Mario Verdone, Bianco e Nero, número 2, febrero 1952) (1985, p. 25)

Y con todo, la sensación que uno tiene al terminar de ver la película es que la directora, con sus imágenes, ha jugado a la contención. Con una realización más que meritoria hasta para los más exigentes, uno se siente embargado, de imagen en imagen, atravesando la angustia, sintiendo la tristeza pero lo que es peor comenzando a reconocer la impotencia. ¿Puede haber algo más radical en el mundo educativo que el verse desbordado por este *monde*?

La fuerza (brutal, en el sentido más académico) de las imágenes proceden de la inocencia de una niña. La fuerza de la película reside en cada fotograma. Del rostro de la protagonista al colegio, pero visto desde ella, pues la directora y guionista, Laura Wandel, en su primer largometraje, deja siempre la cámara (menos en una única ocasión) a la altura radical de los protagonistas.⁴

La originalidad de la película se aprecia también en la autenticidad de la crudeza de la travesía de emociones que propone al espectador que deja de ser tal para estar literalmente al pario de los acontecimientos. Más que una travesía, ha sido una inmersión desde la palabra hasta la imagen, desde la acción a la omisión. El espectador emancipado ranceiano es aquí ahora un espectador enarbolado, fotograma a fotograma, pero en la cresta de la ola, que no encuentra palabras para disculpar las imágenes que ve. Es como si Wandel hubiera querido realizar el proyecto de Rossellini

⁴ Algo que también hace el cine de los hermanos Dardene. Y aquí igualmente, y a pesar de las evidentes diferencias no solo temáticas sino también estéticas, recordamos los paralelismos con otra película, también de exactamente setenta y dos gloriosos minutos, y con protagonistas de menores a una década, que también se las ve con un tema tan radical como el de Nora, «Petite maman» (2021) de Céline Sciamma, también de protagonistas infantiles y también radicales en el modo en que más que abrazar se agarran a la vida.



El problema radica en cómo desembarazarse de un sistema puramente verbal... Si consiguiéramos desembarazarnos de todo esto, probablemente encontraremos una imagen que sea esencial. Podremos ver las cosas como son realmente y este es el objetivo principal. No es fácil conseguirlo, yo lo estoy intentando, y aun no lo he logrado. Roberto Rossellini a Tag Gallagher y John Hughes, «Where are we going?», *Changes*, núm. 87, abril 1974 (1985, p. 32)

Con *Wandel* Cada fotograma narra. Cada expresión facial de la protagonista, cada motivo de experiencia ética y estética, no deja de ser una puerta abierta a ese *mundo* de sentimientos y valores. Por cada imagen que pasa, imagen vicaria, somos más conscientes de que estamos un poco más lejos, más impotentes, pero más conscientes de su mundo, que es ahora también, muy a nuestro pesar (sic), el nuestro. Así, ahora, nos sentimos más lejos de ese que era el nuestro, ese tan sobrecargado de afectación social: incoherentes, cortos de miras, desenfocados, fuera de plano. La película retrata nuestro desdibujamiento como adultos, como profesores —dónde están cuando los niños están en ese penal de máxima seguridad en la que se ha convertido el patio—, como padres siempre con la voluntad de solucionar los problemas que aparecen pero sin perder de vista al mismo tiempo su trayectoria laboral. No es extraño que la directora optara por no mostrarnos sus rostros: solo escuchar sus voces que indican que no están, aunque están, que llegan tarde o no llegan y cuando están a tiempo entonces no parecen enterarse de lo que ocurre. Son la viva representación de esos sujetos de la «*ajeneidad*», de esos sujetos que no sujetan, de esos individuos.⁵

Los adultos, padres y madres, profesores y profesoras, maestros y maestras, son finitos, no son omniscientes y siguen sin lograr realizar la ubicuidad, sí, pero pueden no mirar hacia otro lado. El sistema educativo juega en los países capitalistas a desarrollar su juego: no dejar constancia de lo real, en base a aumentar los procedimientos administrativos que oculten esa realidad. El desprecio de lo escrito es progresivo y continuado. Se prefieren otras estrategias de aprendizaje que se acuestan del lado de la oralidad y se sienten así más democratizadores... Se reactualizan aquellas palabras de Rossellini: «Nuestro destino depende en

⁵ Fisher, Mark., *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* (Caja Negra, 2016)

Allí planteaba ya el colapso de la imagen. La intuición de Rossellini se hace realidad, pero tal vez solo seamos consciente de ese colapso cuando de nuevo la imagen percutiva genera experiencias estéticas y éticas que reactiven una imaginación, nuestra radical dimensión creativa, performativa y no solo pasivo-receptiva.

El realismo capitalista colapsa la posibilidad misma de pensar, porque borra la tradición, al borrar sus imágenes, mirando a un presente que es ya futuro no hay lugar para el pasado, para la infancia, y sin pasado no hay diálogo cultural. Sin tradición no hay innovación. Se pierden los referentes, no hay posibilidad de releer la herencia cultural. Ni si quiera podemos quemarla.



medida primordial del establecimiento de una cultura nueva, amplia y bien articulada. Esa cultura juega un papel capital en el porvenir de todos los seres humanos».

Y para conseguirlo, en pro de nuestra salvación y la de nuestro mundo, estamos obligados a promover por fin una educación integral.⁶

Pero cabe recordar que las imágenes son otra forma de escritura. Las imágenes narran. Sea como fuere, es un hecho que la institución educativa, copada de adultos, es igualmente finita y reflejo de cómo esas hondas convicciones que parecían tan sólidas pueden tambalearse bajo la presión que supone ponerse radicalmente en los ojos de la una niña. La perspectiva es tan diferente que no puede menos que socráticamente hacernos dudar, desviste nuestros teóricamente firmes principios de reyes, ahora sí: el Rey está desnudo, y democrática e igualitariamente, todos somos reyes.

De esta manera, también el recreo es en la película un pretexto para informar, para hacernos ver, para hacernos saber. Desde el patio se habla del colegio, y desde este se informa sobre una realidad social que afecta desde la autoridad y el sistema educativo, a educadores, profesores, familias y alumnos: cada uno queda retratado en función de sus valores, pero también de sus atribuciones radicales. Parece ser— a la vista no están— que los mayores andan más ocupados de la superficie que del fondo, de lo políticamente correcto, que de lo antropológicamente admisible, donde la velocidad del presente les persuade que es más fácil mirar hacia otro lado cuando algo incómodo aparece ante nosotros y ralentiza nuestra trayectoria imparable. Pero como decíamos en la primera frase, con mostrar, no hace falta demostrar:

«Yo rechazo la educación. La educación lleva consigo la idea de conducir, dirigir y condicionar, y yo creo que debemos ir de una forma mu-

⁶ Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 53. Y en la página siguiente añade:

«El valor nos permitirá afrontar la realidad: los tipos de educación existentes en la actualidad, al igual que las especulaciones y los ejercicios intelectuales que hemos desarrollado, han servido para producir especialistas cada vez más refinados, para crear hombres que se apasionan por los objetos y las actividades más dispares, pero les han hecho incapaces de aprehender los conocimientos en su conjunto y, por tanto, de llegar a su síntesis. En tal estado de cosas, sin una auténtica revolución cultural los hombres no serán jamás capaces de introducir cambios radicales en nuestros conceptos sociales y económicos, en nuestros sistemas de vida.

La educación integral debe permitirnos vivir de una manera más concreta, en cuanto pone a nuestro alcance sintetizar un gran número de determinaciones de las cuales dependemos. Disponer de una mayor cantidad de datos, ha de facilitarnos síntesis más reales».



cho más libre a la búsqueda de la verdad. Lo importante es informar, lo importante es instruir, pero educar no es importante. Es verdad que debe darse una determinada educación, sí, pero libremente cuando la información sea amplia y completa». Roberto Rossellini a Jean Douchet, Jean Douchet y Fereydoun Hoveyda, «Entretien avec Roberto Rossellini», *Cahiers du cinéma*, núm. 133, julio 1962 (1985, p. 33).

Tan imparabile como la sucesión de planos cortos y continuados —*rossellinamente informativa: amplia y continuada*— que hace que solo al final, cuando llegan los títulos de crédito, tomemos conciencia, reconocimiento e introspección, de que en la película no ha habido música, pero también que no han faltado las emociones, ni la conexión continuada. Ni música ni melodrama, pero sí sonido. Murmullos y respiraciones entrecortadas⁷ —que esconden un dilema moral en no pocas ocasiones—, gritos, palabras atropelladas y silencios clamorosos, pero silencios. ¡Qué difícil es no salir del cine con la cabeza gacha!, qué convicción prístina: no tenemos capacidad de mirar a nadie.

Especialmente algunas miradas de la protagonista, como algunas escenas, zarandean no solo nuestra zona de confort. Mucho más, nos hunden en el suelo de lo que acontece para ponernos a la altura de a quien le acontece. Nos pone allí donde ya no basta darle la mano a ella y marchar juntos y rápidos del lugar, allí donde ya no podemos creernos capaces de protegerles aun huyendo: la imagen hace añicos la ilusión (necesidad) de esa «realidad».

Hemos acontecido desde la mirada de la protagonista, por eso, con criterio, el relato cinematográfico adopta en ocasiones casi el tipo documental, sobre todo en el patio del colegio, como también en algún momento también hiciera Rossellini⁸. También la técnica de filmación de Wandel construye una trama que se sostiene visualmente en la sucesión de planos cortos, siempre continuados, sin que haya cabida a un solo plano amplio en el que descansar. No hay transiciones en los

⁷ Incluso para los defensores del afamado plantel de dobladores españoles hay aquí un buen motivo para tirar de excepción y recurrir a la versión original.

⁸ Y no me refiero a Madre India sino a otras secuencias de sus películas. Paradigmática es en este sentido como Rossellini reconoce la secuencia de la pesca del atún en Stromboli:

«Es la espera la que nos hace vivir, es la espera la que nos encadena a la realidad, es la espera la que —después de la preparación—, nos ofrece la liberación. Tome por ejemplo, el episodio de Stromboli. Es un episodio que nace de la espera (...) La espera es la fuerza de cualquier suceso de nuestra vida y también lo es del cine». Roberto Rossellini a Mario verdone, «Colloquio sul neorealismo», *Bianco e Nero*, núm. 2, febrero 1952. (1995, p. 29)



que desconectar, en donde tomar aire⁹. La directora insiste una y otra vez en la visión (¿impotente?) de la hermana --ante el calvario que es el recreo para ambos-- por el asedio continuado al que se encuentra sometido su hermano. Así nos transmite la sensación de estar inmersos si no en una cárcel de máxima seguridad a escala infantil, que no menor, sí la de tener nuestra vida cercada, sitiada, atizada, azuzada, violentada. Y estas son las vidas de los que pensábamos más cuidados, más protegidos, pero también más indefensos, e igualmente vidas de nuestras vidas.

La escena final es radicalmente brutal. Pero se llega a ella desde la más absoluta esencialidad de lo cotidiano. La película carece del cuidado de los detalles, nada accidental tiene lugar y todo ocurre entre el rostro y la mirada de la protagonista (que parece agarrarse a nuestro corazón) y la escuela, en verdad su «Playground» --como se ha traducido con más sentido al inglés que nuestro desafortunado y equívoco «Un pequeño mundo».



Por tanto, un film que en su despliegue de imágenes promueve la reflexión radical: en la que descender a la raíz que alimenta una de las lacras de la sociedad moderna, y cuyo espacio de crecimiento y abono es el mismo que el espacio en el que se ha de afrontar y combatir. En fin, imágenes, palabras y visión (de la educación) radicales de obra y de omisión.

La imagen es preponderante en nuestra civilización. Pero ¿la utilizamos de forma adecuada a su importancia? Roberto Rossellini en el coloquio *Engagement social et économique du cinéma*, Cannes, 14 de mayo de 1977. (1995, p. 33)

La visita a Rossellini es radical también no solo por la coherente entidad de las tesis del director, sino porque la experiencia supone un salto cualitativo importante en la línea de conciencia del imaginario colectivo en sí misma y, con Wandel, en relación con la infancia y también a la cuestión de género ya desde estos primeros años. Para Rossellini todo es difícilmente separable de la institución (educativa), de la sociedad, pero sobremanera de la radical responsabilidad antropológica de cada uno. Esa responsabilidad que a modo de mayoría de edad kantiana

⁹ Recuerda desde luego a no pocas escenas del reciente trabajo de A. Diwan *El acontecimiento* (2021).



salta hecha añicos si nos ponemos a la altura/imagen de un niño. El cine de Rossellini es como mantiene Gilles Deleuze un cine de vidente frente al cine de acción, un cine que rompía en su momento con la narración cinematográfica de aquellos años¹⁰. Por eso quizá también la directora rueda con la cámara al hombro y desgrane la trama de ese mundo plano a plano, mirada a mirada, siempre con un encuadre de corta distancia focal, atrapándonos junto a la protagonista¹¹.

No sé si hoy el montaje es tan esencial como antes. Creo que debemos empezar a ver el cine de una forma diferente y abandonar todos sus tabús (...) Es con la cámara con lo que el autor puede aportar su propia observación, su propia moral, su visión particular de las cosas. Roberto Rossellini a André Bazin, «Cinéma et Télévision», *France Observateur*, núm 442, 23 de octubre de 1958). (1995, p. 26)¹²

Las reflexiones de Rossellini que conservamos tienen sus raíces en experiencias, vivencias pero también en atribuciones vitales de hace ya más de medio y también se hunden en el cultivo de un hombre que, conocedor del potencial de las imágenes, veía un mundo en el que incluso el cine daba muestras, a su entender, de estar alienándose: había perdido su norte antropológico. He de reconocer que tuve la fortuna de estar (re)visitando los escritos de Rossellini cuando me sentí obligado a «encajar» ese (otro) *Un Monde*. Huelga decir que hoy día sigue siendo necesario que la impronta y el interés antropológico se dan la mano: «Hemos de aprender un oficio y es el oficio de hombre. Podemos aprenderlo durante el entero curso de nuestra existencia, para prepararnos y adaptarnos a vivir tanto nosotros como las generaciones que nos seguirán»¹³

¹⁰ Recuerda desde luego a no pocas escenas del reciente trabajo de A. Diwan *El acontecimiento* (2021).

¹¹ Ese primer plano continuado, que nos hace sumerge empáticamente con el personaje tanto como nos enfatiza la confusión producida por el fondo siempre desenfocado recuerda una joya como *El hijo de Saúl* (2015) de László Nemes, donde salvando las evidentes diferencias en lo que cuentan, sí comparten los recursos técnicos que utilizan para narrarlo.

¹² Páginas atrás nos referíamos al pancinor como ese dispositivo inventado por Rossellini que pretendía que la relación entre la imagen, realidad, y espectador fuera menor. Ese dispositivo refuerza la idea de Rossellini de ser una mirada que observa y selecciona, tanto como Wandel en donde la elección de llevar la cámara al hombro es ya una decisión observacionalmente selectiva. Como escribe Quintana en la página ¹⁰ de «Meditación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini». Episteme, Valencia, 1996, Eutopías 2a época, vol. 134 «La selección se realiza mediante la utilización del zoom óptico o pancinor, un objetivo diseñado por el propio cineasta consistente en un foco variable 25/250 mm. que se accionaba por control remoto. El pancinor fue utilizado por primera vez en *Il Generale Della Rovere* (1959) y se convirtió en un componente filmico clave del trabajo de puesta en escena del cineasta. El pancinor fue una extensión del ojo del cineasta».

¹³ Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 67



Así pues, se entiende que la radicalidad de la película pase por mostrar (y no demostrar, como decía Rossellini) las cosas en su desnudez. Sin adoctrinar, pero sin regodearse, pero sobre todo por insistir en que no sería humano dejarnos mirar hacia el otro lado, el de los adultos: el metraje está medido con exactitud, no hay efectismos. Un Monde en definitiva nos insta a tomar conciencia a base de informar, que diría Rossellini.

Si queremos hacer algo lo más útil posible, debemos eliminar cualquier falsificación e intentar librarnos de las tentaciones de falsear la realidad. Roberto Rossellini a Francisco Llinás, Miguel Marías, Antonio Drove y Jos Oliver, «Una panorámica de la historia», Nuestro cine, 1970. (1995, p. 29)

El cine de Rossellini, y muy especialmente el de la trilogía con Ingrid Bergman --porque hay pocas miradas que nos inviten a ver como lo hace la mirada de ella--, puede considerarse un antecedente ingenuo de esta estética cinematográfica de contención que reaparece en Wandel. O tal vez, sea esta la (re)descubridora de esa poética realista que se proponía Rossellini: sentir en imágenes y desde las imágenes que se gestan en la protagonista, pero también a través de --la información que ofrecen-- ellas, las que se gestan en nosotros.

Recuperar el terreno: ser capaces de tomar una posición radical, desde las imágenes, en un mundo en donde las imágenes no cesan de tomar posición. Como decíamos al principio, volver radicalmente a la imagen para revelarnos (toma de conciencia) con la imagen y rebelarnos (crítica) de la imagen.

Así, finalmente, el cine podrá seguir siendo un lúcido y oportuno recordatorio no ya sobre lo olvidado, sino sobre lo que no queremos mirar. Por ello esta película es un ensayo valiente y rompedor, como algunas otras primeras obras, todavía no capitalizadas por el sistema, que en el fondo reafirma la necesidad de, por un lado, no perder de vista la educación en tiempos de ruidos y espejos --y no solo por el acoso y maltrato--, y, de otro, de darle una vuelta a la vigencia real de nuestras atribuciones radicales sin perder de vista lo que las imágenes pueden narrar...



Referencias

- Birlanga J. G. (2022). El canto del ci(s)ne. Massmedia e insuficiencia estético-filosófica del lenguaje cinematográfico. En *El Sócrates de Roberto Rossellini. Una propuesta didáctica de pensamiento y actitud*. Editorial Aulós.
- Birlanga, J. G. (2023) Es cine, y enseña. De la academia de Rossellini a la vida de Berlanga. En *Libro Homenaje a Berlanga*. Tirant lo Blanc. (En prensa)
- Deleuze, G. (1996). *La imagen tiempo, estudios sobre el cine*. Paidós.
- Guarner, J. L. y Oliver, J., (1972) *Diálogos casi socráticos con Roberto Rossellini*, Anagrama.
- Quintana, Á. (1995) *Roberto Rossellini*. Cátedra.
- Quintana, Á. (1996). Meditación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini. *Eutopías*. 134.
- Ranciere, J. (2012) *Las distancias del cine*. Manantial.
- Rossellini, R. (1975) *Utopía, Autopsia*. Dopesa.
- Rossellini, R. (1979) *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili.

