



Premios Quirino
de la Animación
Iberoamericana

Prémios Quirino
de Animação
Iberoamericana

**Primer Congreso Internacional Quirino
de la Animación Iberoamericana**

**6-7 de abril, 2018 | Santa Cruz de
Tenerife, España**

Entidad promotora: Congreso de Premios Quirino, Facultad de Bellas Artes, Universidad de La Laguna.

Actas del Congreso de Premios Quirino de la Animación Iberoamericana

Editores: Congreso Quirino de la Animación Iberoamericana, Premios Quirino de la Animación Iberoamericana, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Comité científico: Sara Álvarez Sarrat, Tania de León, Marcelo Dematei, Alfonso Ruiz, Paula Tavares y Samuel Viñolo.

Comité organizador del Congreso: José Luis Farias y Fernando Carrión.

E-mail:

congreso@premiosquirino.org

contacto@premiosquirino.org

Diseño gráfico de las actas del Congreso: Carla Garrido

ISBN 978-84-09-05791-7

Administración de la publicación: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

Calle Padre Herrera, s/n

38200 San Cristóbal de La Laguna

Santa Cruz de Tenerife

Teléfono: 922 31 91 98

E-mail: servicio.publicaciones@ull.es

Licencia Creative Commons



ÍNDICE

Gabriela Badillo México	68 voces 68 corazones	13
Cibele Saque Universidade Lusófona, Portugal António Costa Valente Universidade de Aveiro, Portugal	The presence of the drawing in the animation cinema ibero-american in the 20th century	19
Hugo Burgos Universidad San Francisco de Quito USFQ, Decano Colegio de Posgrado, Quito, Ecuador.	Un análisis de la historia de la enseñanza de la animación digital en quito - ecuador: El rol de animadores empíricos dentro de la universidad san francisco de quito USFQ	29
Inma Carpe Universidad Politécnica de Valencia	La animación, lenguaje intuitivo entre culturas <i>Recreando historias de Ibero-America para la sabiduría y transformación</i>	39
Miguel Vidal Ortega (UPV) M. Ángeles López Izquierdo (UPV)	Argentina & Barcelona: Rodolfo Pastor	53
Manuel Area Moreira Grupo EDULLAB. Universidad de La Laguna Argentina Oliva Gil Productora La Casa Animada. Tegueste (Tenerife)	Cleo va a la escuela. Un proyecto de transformación de una serie de animación televisiva en material didáctico	63
Viktor Danko Perkusich Novaes	Icamiabas, a representação de lendas indígenas e a mulher na animação televisiva brasileira	71

Maitane Junguitu Drona Doctoranda UPV/EHU	Elementos posmodernistas en Kalabaza Tripontzia y Nur eta Herensugearen Tenplua de Juanba Berasategi	77
Raúl González-Monaj Dpto. de Comunicación Audiovisual e Hª del Arte. Universidad Politécnica de Valencia.	Las películas menores de la edad de oro de la animación española. Animadores en el diseño de proyectores de juguete	87
Andrés Álvarez Ricardo Domínguez Cristina Vidal Diego Rodríguez El Caleidoscopio Proyectos de Ciencia y Cultura	Proyecto MOMO	101
Laryssa Moreira Prado Erika Savernini Universida de Federal de Juiz de Fora, Brasil	Teoria dos cineastas: Regina pessoa e a trilogia da infância	111

INTRODUCCIÓN

El Congreso Quirino de la Animación Iberoamericana es un congreso internacional de carácter anual que surge de la necesidad de crear un espacio para el debate y la reflexión sobre la imparable evolución de las Nuevas Tecnologías Animadas en los distintos soportes y plataformas y su relación con el mundo de la Educación, el Arte y la Comunicación.

Este congreso será un lugar de encuentro, difusión y exposición al servicio de todos aquellos educadores y creadores que utilizan las técnicas de animación como soporte artístico, educativo y comunicacional. Los principales objetivos del Congreso Quirino son:

1. Suscitar un intercambio interdisciplinar entre educadores, creadores, técnicos y teóricos.
2. Reflejar y poner en valor la importancia estratégica que la intersección Animación + Tecnología tiene y puede llegar a tener en la sociedad del conocimiento.
3. Analizar la relación existente entre las nuevas tecnologías animadas y las necesidades educativas, comunicativas y sociales del momento actual.
4. Prestar atención y dar soporte a la innovación artística animada.
5. Ofrecer a la comunidad internacional un foro común de reflexión, análisis y debate abierto, abordando a la vez los problemas filosóficos, éticos y sociales que provoca el progreso de la imagería digital.

El Congreso Quirino forma parte de un evento global, los Premios Quirino, que nacen de la necesidad de unos premios internacionales que reconozcan el talento en la industria de la animación iberoamericana, generando lazos y redes entre ambos lados del océano.

El evento reunirá por tanto la floreciente industria latinoamericana, junto con la de Portugal, Andorra y España construyendo un verdadero hermanamiento para desarrollar juntos el gran mercado que es Iberoamérica.

En paralelo a los Premios Quirino y al Congreso Quirino se celebrará en el mismo evento un Foro de Coproducción Iberoamericano.

Los premios se han nombrado en honor a Quirino Cristiani, creador del primer largometraje de animación de la historia, "El Apóstol" (1917), una producción argentina rodada en 35 mm en donde se utilizaron más de 58000 dibujos, además de varias maquetas.

De esta forma, los Premios Quirino y el Congreso Quirino rinden homenaje al talento y a la creatividad de la animación iberoamericana.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEL CONGRESO QUIRINO 2018

VIERNES, 6 de abril

Sala 2 | Auditorio de Tenerife Adán Martín, Santa Cruz de Tenerife

Inauguración oficial	09:00 - 09:15
Ponencia magistral de Giannalberto Bendazzi (Italia) Título: <i>Descubriendo a Quirino Cristiani</i>	09:15 - 10:15
Presentación de las comunicaciones seleccionadas (Bloque I)	10:30 - 12:30
Comida	14:15 - 16:15

Universidad de La Laguna (ULL)
Campus de Guajara | San Cristobal de La Laguna

Talleres del Congreso Quirino 2018 17:00 - 20:00

TALLER 1 | #StoryHackers: Creación de Mundos Inmersivos
Impartido por M^a Laura Ruggiero | SeirenFilms (Argentina)

TALLER – MASTERCLASS 2 | Proceso de creación de un cortometraje animado en 3D
Impartido por Raúl Colomer | Barreira A+D (España)

TALLER - MASTERCLASS 3
El Corredor de Maratón: Cómo organizar la producción en una serie de animación para TV
Impartido por Carlos Roca | Tomavision Studio + SAVE Asociación (España)

SÁBADO, 7 de abril

Sala 2 | Auditorio de Tenerife Adán Martín, Santa Cruz de Tenerife

Ponencia magistral de M ^a Laura Ruggiero (Argentina) Título: "Cine, Animación y Mitologías del Futuro"	09:00 - 09:50
10:30 - 11:45 Presentación de las comunicaciones seleccionadas (Bloque II)	10:30 - 11:45
14:00 - 15:45 Comida	14:00 - 15:45
16:00 - 18:00 Mesa de trabajo con centros formativos - Observatorio Quirino	16:00 - 18:00

Sala de Cámara | Auditorio de Tenerife Adán Martín, Santa Cruz de Tenerife

Clausura del Congreso Quirino 2018 y Gala de entrega de los Premios Quirino 2018	20:00
--	-------

Comunicaciones seleccionadas

BLOQUE I, VIERNES 6 DE ABRIL 10:30 -12:30

Icamiabas, a representação de lendas indígenas e a mulher na animação televisiva brasileira

Autor: **Viktor Danko Perkusich Novaes** | Universidade Anhembí Morumbi, Brasil

La Animación, lenguaje Intuitivo entre Culturas. Recreando historias de Ibero-América para la sabiduría y transformación Autor: **Inma Carpe Pérez** | Universidad Politécnica de Valencia, The Animation Workshop, VIA University College, Dinamarca

Proyecto MOMO

Autores: **Andrés David Álvarez Hidalgo & Diego Rodríguez López & Ricardo Domínguez Jover** | El Caleidoscopio Proyectos de Ciencia y Cultura, España

A Presença do Desenho no Cinema de Animação Ibero-Americano do Século XX
Autores: **António Costa Valente & Cibele Saque** | Universidade de Aveiro, Portugal

Cleo va a la escuela. Un proyecto didáctico de transformación de una serie de animación televisiva en material didáctico
Autores: **Manuel Area Moreira & Argentina Oliva** | Universidad de La Laguna – ULL, España

BLOQUE II, SÁBADO 7 DE ABRIL

10:00 -11:45

68 voces 68 corazones
Autor: **Gabriela Badillo** | Hola Combo, México

Las películas menores de la edad de oro de la animación española. Animadores en el diseño de proyectores de juguete
Autor: **Raúl González-Monaj** | Universidad Politécnica de Valencia, España

Teoria dos Cineastas: Regina Pessoa e a trilogia da infancia
Autores: **Laryssa Moreira Prado & Erika Savernini** | Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Argentina & Barcelona: Rodolfo Pastor
Autores: **M. Ángeles López Izquierdo & Miguel Vidal Ortega** | Universidad Politécnica de Valencia, España

Un análisis de la historia de la enseñanza de la animación digital en Quito – Ecuador: El rol de animadores empíricos dentro de la Universidad San Francisco de Quito USFQ
Autor: **Hugo Burgos Y.** | Universidad San Francisco de Quito, Ecuador

Elementos posmodernistas en la filmografía de Juanba Berasategi
Autor: **Maitane Junguitu Dronda** | Universidad del País Vasco – UPV EHU, España

Talleres Congreso Quirino 2018

TALLER I #STORYHACKERS: CREACIÓN DE MUNDOS INMERSIVOS

Un taller práctico de experimentación con historias en realidad virtual. #StoryHackers es un laboratorio nómada que explora nuevas fronteras narrativas.

María Laura Ruggiero

María Laura Ruggiero es diseñadora, productora audiovisual, y storyteller especializada en narrativas experienciales y transmedia.

Animadora Profesional 3D (UBA/Image Campus). Oradora internacional (SXSW, MIT, Berlinale, BAFICI; TEDx, Power to the Pixel) y Docente en áreas de innovación cinematográfica, y realidad virtual en más de 15 países a nivel mundial. Miembro del Rogue Film School de Werner Herzog, NATPE Diversity Fellow, Emerging Producer (Programa Media 2014), selección Forward Storytelling 2018.

Productora y storyteller de proyectos de Animación y técnicas Mixtas (Martian and Pulp, Durazno, Dubicel). Jurado y mentora del TLSM, taller Latinoamericano de Stop Motion (Bolivia-Argentina), NewMedia Proimágenes Colombia, y Mediamorfosis Latam.

Kintsugi, su más reciente proyecto de cine y VR fue mención de honor de Interactuar AR y único proyecto latinoamericano de realidad virtual seleccionado para CANNES NEXT del Festival de Cannes, Cross Video Days 2017. También selección Pitch FIPA 2017 e incubación por el R/O institute Bélgica.

María Laura guía el laboratorio #StoryHackers, apoyado por la Organización de Estados Iberoamericanos y dirige SeirenFilms, compañía dedicada a la exploración de nuevos lenguajes narrativos. Recientemente se presentó como oradora en SXSW (Rise of Latin American VR) y en MIT ODL (StoryHackers). Durante el 2018 se presentará con 3 nuevos talleres en SXSW Interactivo y EDU USA.

SeirenFilms es una empresa Argentina de storytelling transmedia y diseño experiencial. Desde el cine al VR, desde los documentales hasta las instalaciones interactivas, SeirenFilms es un laboratorio que explora nuevas narrativas en el universo digital combinando pasión por las historias, el arte y la poesía, conjugado también con un acercamiento humano al reino tecnológico y virtual.

TALLER – MASTERCLASS II PROCESO DE CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE ANIMADO EN 3D

Esta masterclass pretende arrojar luz sobre los complejos procedimientos de creación de un cortometraje animado en 3D, desde la idea hasta su edición final con la banda sonora.

Haremos un repaso por los departamentos más importantes que envuelven un proyecto de animación tales como en guión, storyboard, diseño de personajes y entornos, modelado, texturizado, iluminación, fx, render, compositing... etc., haciendo hincapié en los perfiles profesionales que envuelven dichos departamentos con el fin de que el espectador comprenda lo compleja y abierta que es la producción de animación, donde pueden convivir desde un artista en el más puro sentido de la palabra, hasta un ingeniero informático pasando por un animador tradicional. Para ello se usará como “caso de estudio” el proyecto de cortometraje de animación realizado por los alumnos de segundo del ciclo de animación de Barreira.

Raúl Colomer

A los 15 días de licenciarse en Bellas Artes, entró a trabajar como grafista / compositor en la serie de animación “World Ahoy” para la productora valenciana Terra a la Vista, de forma paralela realizó varios Master en 3D y VFX, alternando a su vez la serie con diversos films y tv movies como grafista y ayudante técnico de postproducción.

Ha participado en la realización de multitud de cortometrajes y proyectos de animación tales como “Ex-Libris” (nominada a los Premios Goya 2011), “Blue&Malone” (nominada a los Premios Goya 2012), “Vendedor de humo” (ganador de un Goya 2012), “Vecinos”, “El ladrón de caras”, “Gea”, “Katakroken”, “Oa”, “VsSanta” (corto dirigido por él junto a Aitor Herrero), o un documental realizado en el CERN de carácter divulgativo para la red estadounidense de planetarios llamado “The Phantom of the Universe”.

Actualmente dirige el Departamento de Animación de Barreira, a la vez que colabora con el estudio Leo Sanchez en el proyecto del premiado director Alberto Mielgo “The Windshield Wiper”.

TALLER–MASTERCLASS III EL CORREDOR DE MARATÓN: CÓMO ORGANIZAR LA PRODUCCIÓN EN UNA SERIE DE ANIMACIÓN PARA TV

En este taller haremos un recorrido por la organización del pipeline para una serie de dibujos animados para televisión, qué tareas intervienen, en qué orden y la importancia del planing y su gobierno para acabar la carrera sin morir en el intento.

Carlos Roca

Productor de series de dibujos animados, con más de 20 años de experiencia en el sector, te propone acercarte al mundo de la producción profesional de animación.

Actualmente Carlos es Director de Producción en Tomavision Studio en Tenerife. Comenzó su trabajo en los inicios de la animación por ordenador, en 1990, en las series Los Fruitties y Delfy, y ha participado en más de 23 series de animación.

Ha trabajado para productoras como D'Ocon Films Productions, Motion Pictures, Red Mouse Factory, Tiburón de Animación, Filmax, BRB, Neptuno, ICAIC y La Casa Animada, y ha participado en numerosas coproducciones internacionales.

Carlos ha trabajado como Overseas Supervisor en China, Corea, Filipinas, Cuba e Isla de la Reunión. Diseñó dos cursos de animación de formación ocupacional, y ha colaborado como experto en la elaboración de la cualificación profesional "Diseño y producción de animaciones con técnicas 2D y 3D" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ha dirigido y producido dos series de animación: EDEBITS, con TVE, y Swampy Tales, con TV3 Televisión de Catalunya.

68 VOCES 68 CORAZONES

Gabriela Badillo (México)

Abstract

We live in times when we cannot ignore what happens around us. In this context is created 68 voices-68 hearts believing in design and animation as tools of change and a great media of communication.

Mexico has a vast cultural and linguistic diversity, ranking second in America. Unfortunately, also is among the countries with higher numbers of discrimination in the region, which is one of the reasons that at least half of its 68 indigenous languages are in an accelerated extinction.

With each language comes a particular vision of the world, indigenous languages encompass a unique view of life, a treasure of wisdom. When each one of these disappear, a worldview and unique cosmogony of every people is lost, missing an important part of humanity.

Under the premise “nadie puede amar lo que no conoce” (no one can love what they don't know), is created this illustrated and animated series of indigenous shorts told in their original language. With the goal of foment pride and use of languages amongst speakers of these languages as well as a revaluation of their culture and identity; and respect for this community among those who don't speak these languages intended to help reduce discrimination and show the beauty and richness of our diversity.

Using a contemporary media to deal with a theme that has affected our country for years, looking to reach a younger audience through new media. Reinterpreting the culture through illustrators who give a contemporary vision emphasizing that the indigenous communities are living cultures.

Creating an inclusive tool that encourages pride among grandparents to continue oral transmission and encourage children to revive and enhance their language and culture. Looking to make visible, empower and give a voice to all these 68 hearts.

Se dice que amar es un arte pero ¿Cuáles son los pasos necesarios para aprender cualquier arte? Según Erich Fromm [1] “el proceso de aprender un arte puede dividirse convenientemente en dos partes: una, el dominio de la teoría; la otra, el dominio de la práctica, pero un tercer factor es necesario para llegar a dominar cualquier arte -el dominio de ese arte debe ser un asunto de fundamental importancia”.

Es por esto que a través de un medio audiovisual se busca dar a conocer este tema, ponerlo en el ojo y la opinión pública, que sea un tema del que se hable y se tome en cuenta y por lo tanto ponerlo en el mapa y ayudar ser un grano de arena que genere un cambio en la sociedad.

En el último reporte anual de Amnistía Internacional 2017/2018 [2] mencionan que la discriminación y la desigualdad está presente en el día a día del continente Americano siendo los pueblos indígenas unos de los más afectados en derechos económicos, sociales y culturales, incluido su derecho a la tierra.

México es uno de los países con mayor riqueza cultural y lingüística del mundo. Desafortunadamente también se encuentra entre los países con mayor discriminación de la región siendo esta una de las razones por la cual por lo menos la mitad de las 68 lenguas maternas existentes en México se encuentran en estado de extinción.

Las lenguas y culturas indígenas engloban una visión única de la vida y del mundo. Al desaparecer, se pierde la cosmovisión y cosmogonía única de cada pueblo olvidándose una parte importante de la humanidad.

Según cifras del Inegi en 2015, en México, 24.4 millones de personas (6.5% de la población total) se auto reconocen como indígenas; de éstas sólo 7 millones son hablantes y tres de cada diez sólo pueden expresarse en su lengua materna, siendo nuestro país una de las regiones con mayor diversidad lingüística en el mundo, ocupando el segundo lugar en América. Sin embargo, la mayoría de los mexicanos no saben de la existencia de nuestra diversidad cultural y lingüística, además de que para los mismos hablantes han sido demasiados años de verse en situaciones de discriminación y, por lo mismo, considerarse a sí mismos menos por lo que ahora se deben doblar esfuerzos para mantener y recuperar su cultura, su identidad.

Ante esta situación la idea fue: darle voz a cada una de estas culturas, 68 voces, 68 relatos, 68 corazones¹ representantes de cada una de las lenguas, de cada una de las culturas y pueblos de nuestro país.

Así nace 68 voces – 68 corazones, una serie animada basada en cuentos o relatos sobre la cosmovisión y cosmogonía de las culturas indígenas, así como relatos de autores “indígenas” contemporáneos; narrados en su lengua originaria. Creado bajo la premisa “Nadie puede amar lo que no conoce” con el fin de ayudar a promover el orgullo y uso de las lenguas entre sus hablantes, así como una revaloración de su cultura e identidad; y por otro lado el

¹Usando el término corazones como lo pensaban los totonacos quienes relacionaban a cada uno de sus pueblos con un corazón, de ahí el significado de su nombre. Totonaca = Tres corazones.

respeto hacia esta comunidad entre No hablantes para ayudar a disminuir la discriminación y encontrar el amor en nuestra diversidad.

68 voces nace a partir de una necesidad personal de conservar parte importante de nuestra cultura, al mismo tiempo de querer retribuir algo a la sociedad a través de lo que sé y amo hacer, contar historias a través del diseño y la animación, en este caso en específico retribuir algo principalmente a las comunidades indígenas, que son unos de los sectores que se han visto más marginados históricamente.

El proyecto nace en 2013 gracias a la beca coinversiones del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes como una serie de cuentos ilustrados y animados narrados en su lengua originaria, retratando historias de visión y creación de cada una de las 68 lenguas de México.

A la fecha, gracias a las instancias que se han sumado al proyecto como Canal Once, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas se cuenta con 35 culturas visibilizadas siendo una de las metas a lograr retratar los 68 corazones de México, con el apoyo de ilustradores mexicanos generando una reinterpretación de cada una de nuestras culturas.

Tomando como parte sustancial por un lado dar a conocer a la mayoría de la población la importancia de las lenguas, así como su peligro a desaparecer, para hacer conciencia del tesoro que representa cada unas de estas culturas, involucrando a la sociedad en el tema y por otro lado, aún más importante, ayudar a fomentar el sentido de orgullo e identidad en las comunidades indígenas para que sean ellos mismos quienes continúen resguardando y fomentando el uso y respeto de su cultura y su lengua.

Durante el desarrollo de 68 voces hemos visto dentro de algunas comunidades como el uso de nuevos medios, en específico audiovisuales, ha servido para llegar a nuevas generaciones, a diversos públicos hablantes o no inmersos en las nuevas vías de comunicación como son redes sociales. Vías que han sido hasta ahora un principal aliado para la difusión del proyecto, pero mismas que hemos visto sirven de pretexto también para abrir el diálogo en otros foros.

Durante el desarrollo de la serie de 68 voces una de las principales retroalimentaciones ha sido el trabajo directo en las comunidades, así como el contacto directo con los hablantes.

En una comisión, un señor ixcateco en Santa María Ixcatlán Oaxaca, donde hay alrededor de nueve hablantes, casi todos adultos mayores, comentaba con tristeza que no era que no quisiera hablar su lengua sino que no tenía con quien platicar, a los jóvenes y niños no les interesaba. Por eso la necesidad de bajar a nuevos medios y foros el interés por la lengua y la cultura.

Así, hemos visto, por un lado, como los niños se emocionan con las “caricaturas”, los jóvenes y adultos con el uso de su lengua en nuevos medios

audiovisuales y por otro lado y, aún más importante, valoran el interés y respeto que como artistas, animadores e ilustradores mexicanos jóvenes hemos mostrado respecto a su cultura.

Es el caso de la comunidad matlatzinca en San Francisco Oxtotilpan en el Estado de México en donde gracias al impulso de un joven que nos sugirió el desarrollo del cuento “Las luciérnagas que embellecen los árboles” y sus talleres en la comunidad se ha logrado retomar la tradición del Día de San Pedro y de San Juan, un día en donde la comunidad enciende unos ocotes y sale a cantar a los árboles mientras los rodean las luciérnagas, para pedir una buena cosecha a los árboles. Tradición que se había perdido en la comunidad hace alrededor de 20 años cuando la luz llegó a la comunidad y que desde hace dos años se retomó gracias a este esfuerzo en conjunto.

Siendo el diseño gráfico y la animación mi área profesional y creativa, creo en la responsabilidad que tenemos como generadores de mensajes, como comunicadores o puentes de comunicación, y bajo esta misma idea creo totalmente en el poder del diseño como herramienta de cambio social y la animación como un gran medio de comunicación.

De la misma forma en estos mismos años he visto también la aceptación e interés del público en “darle la vuelta” a la temática que nos ocupa a través de una nueva mirada a lo “mexicano”. La cultura continuamente está en movimiento y los jóvenes de las comunidades van también refrescando y reinterpretando su cultura a través de diversos medios de expresión como el arte y la música.

En un mundo que por mucho tiempo pretendió ser homogéneo, como diseñadores tenemos también la responsabilidad social de buscar el origen y reinterpretarlo para lograr una identidad propia. Es por eso que en el proyecto se buscó una estética creada por diseñadores e ilustradores mexicanos inspirada en la cultura que cada cuento retrata, sin caer en los clichés de lo mexicano. Todo a través de una mirada inclusiva y contemporánea que se aleje del lugar común de “lo mexicano” y que abra pie a la reflexión y el diálogo.

Diseñadores reinterpretando la cultura, no una cultura muerta, fija o estática de museo, sino culturas vivas y actuales, haciendo única la aportación de los ilustradores a la serie, pues su mirada contemporánea nos genera también una nueva conversación que nos abre la puerta a un público joven dentro y fuera de las comunidades.

El diseño debe ser una forma de expresión que ayude a promover los deseos y necesidades de cada comunidad, así como el respeto, tolerancia y fomento de la diversidad. Así debemos entender la importancia que tenemos como “comunicadores” o “medios de comunicación” la responsabilidad so-

cial que tenemos para con los demás y comenzar a utilizar el arte y la animación como herramienta de cambio social.

Es responsabilidad de los medios comunicar, identificar y educar. Como dice la organización Craft Revival Trust: “el acceso al conocimiento es la base para salvaguardar la herencia cultural intangible”. [3] Considerando que es un medio que así como puede ayudar a fomentar la educación y ayudar a mejorar la comunidad. puede si es ajeno a lo que sucede en el entorno, ser parte de la descomposición del tejido social.

Por lo tanto 68 voces - 68 corazones busca no quedarse sólo en un acervo estático, busca generar una acción, ayudar a ser un detonante desde dentro de las comunidades y ayudar a generar una conciencia como sociedad en general para conocer nuestra riqueza y amar y conservar estos 68 corazones que nos representan, apoyando con la preservación y difusión de nuestro patrimonio cultural, nuestra identidad y memoria.

Bibliografía

[1] Fromm Erich. (1956) El arte de amar: Una investigación sobre la naturaleza del amor, Grupo Planeta 2014

[2] Informe 2017/18 Amnistía Internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo. Amnistía Internacional. Publicado originalmente en 2018 por Amnesty International Ltd. Peter Benenson House, 1, Easton Street, London WC1X 0DW Reino Unido © Amnesty International 2018 Índice: POL 10/6700/2018 ISBN: 978-84-96462-48-9 Depósito legal: M-35896-2017 Idioma original: Inglés

[3] Dempsey, Amy (2002) Estilos, Escuelas y Movimientos. Londres: Art Blume, SL, Thames & Hudson Ltd.

THE PRESENCE OF THE DRAWING IN THE ANIMATION CINEMA IBERO-AMERICAN IN THE 20TH CENTURY

Cibele Saque

Universidade Lusófona, Portugal

António Costa Valente

Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract

Sequences of drawings in paper, arrived until today, allow to reconstitute one of the first films of the Portuguese animation. At the time (1923), supposedly intended to introduce a cinematic introit of political satire, in the context of show of 'Magazine Theater', it was the Drawing and all its history of presence in strips in the pages of the newspapers of the time, to give a significant step into our animated film. The drawing also was previously present in the emergence of the first feature films of animation, by the trait of political intervention of the Argentinean Quirino Cristiani (1917). That same year will be the first animated film of Spain, according to the critic and historian Luís Gómez Mesa. It was also the drawing that was so present in the publicity film for 'Schweppes', which realization of Artur Correia and that came to mark the first great prize-winning presence at the Festival of Annecy in 1967, the most influential in the world of animation.

In Portugal, the drawing and the publicity film remained together until the end of the century, namely with the announcement for 'Aguas Castello', which Carlos Cruz held and which was awarded in the Cinanima, the most influential Portuguese event in the world of animation cinema. The author's animated cinema, which invaded the last decade of the century in Portugal, but which was present in several Ibero-American geographies in different decades, would also demarcate the drawing as its most present partner. The drawing in its creative dimension, born of the movement of the line, seems to have built the largest portion of our history from film to image.

This study seeks to highlight the presences and contexts that mark this creative and temporally defined convergence.

Keywords: *animation cinema, drawing, line, dynamics, 20th century*

Resumo

Sequências de desenhos em papel, chegados até aos nossos dias, permitiram reconstituir um dos primeiros filmes da animação portuguesa. Na altura (1923), pretensamente destinado a introduzir um introito cinematográfico de sátira política, no contexto de um espetáculo de Teatro de Revista, foi o desenho e todo o seu histórico de presença em tiras nas páginas dos jornais da época, a dar um significativo passo no nosso cinema de animação. O desenho também esteve anteriormente presente na emergência das primeiras longas-metragens de animação, pelo traço de intervenção política do argentino Quirino Cristiani (1917). Nesse mesmo ano será a primeira película animada de Espanha, segundo o crítico e historiador Luís Gómez Mesa. Foi igualmente o desenho que esteve tão presente no filme publicitário para a Schweppes, que Artur Correia realizou e que veio a marcar a primeira grande presença premiada no Festival de Annecy em 1967, o mais influente no mundo da animação.

Em Portugal, o desenho e o filme publicitário mantiveram-se juntos até final do século, nomeadamente com o anúncio para a “Águas Castello”, que Carlos Cruz realizou e que veio a ser premiado no Cinanima, o evento português mais influente no mundo do cinema de animação. O cinema animado de autor, que invade a última década do século em Portugal, mas que esteve presente em diversas geografias ibero-americanas, em diferentes décadas, viria também a demarcar o desenho como o seu parceiro mais presente. O desenho na sua dimensão criativa, nascida do movimento da linha, parece ter construído a parcela maior da nossa história do cinema imagem a imagem.

Este estudo procura assinalar presenças e contextos que marcam esta convergência criativa e temporalmente definida.

Palavras chave: *cinema de animação, desenho, linha, dinâmica, século XX*

I. Os filmes

No espaço ibero-americano, Portugal tem um percurso histórico no seio do cinema de animação que, situando-se em grande parte entre os grandes produtores e os produtores de menor cinematografia, não deixa de estar entre um conjunto de filmografias nacionais que em boa parte tiveram percursos próximos e até semelhantes.

Conhecendo nós, de forma mais próxima, a realidade de uma evolução do cinema de animação em Portugal, tomamos por isso como um estudo de caso que se pode repercutir nas diversas geografias ibero-americanas. No intuito de reduzir a um conjunto mais restrito de obras a olhar com particular atenção neste estudo, fizemos uma reduzida eleição de filmes de que passamos a apresentar a génese da sua escolha.

Entre fronteiras de géneros e espetáculos que marcaram as primeiras exibições cinematográficas, escolhemos a reconstituição do primeiro filme de animação de que temos evidência em Portugal. Mais tardio do que em outros países, parece no entanto que tal se terá devido à dificuldade em mergulhar mais profundamente na história, por falta da chegada até nós de materiais e notícias que melhor pudessem construir um referencial mais assertivo. A reconstrução do filme “O Pesadelo de António Maria” (1923) de Joaquim Guerreiro, é por isso uma das obras que escolhemos enquanto primeiro filme visitável da animação portuguesa.

Procurando aprofundar a chegada da animação ao espaço geográfico deste estudo, fazemos uma contextualização de primeiros filmes que por volta do ano de 1917 permitiram marcar dois inícios em ambos os lados do Atlântico. Em Espanha, o crítico Luíís Gómes Meza, dá-nos notícia de um primeiro filme de desenhos animados no seu país. Trata-se de “El Toro fenómeno” de Fernando Marco. Este era uma paródia à “fiesta nacional” e seria uma curta-metragem.

Do outro lado do oceano, da Argentina chega a notícia que no mesmo ano, Quintino Cristiano teria produzido uma primeira longa-metragem de animação, “El Apóstol”, onde o desenho terá sido motor desta produção cinematográfica.

Mas o espaço da autoria, da arte ou da intervenção social, política ou simplesmente cultural que parece ter estado no início da produção destes desenhos animados, viria a encontrar um espaço de conforto económico na publicidade. Por quase todos os países se repetiu a vivência dos animadores e realizadores do cinema de animação, no contexto das encomendas publicitárias.

É neste âmbito que escolhemos dois casos que em Portugal marcaram fortemente o crescimento e sobrevivência do cinema de animação no país. Nos dois casos a escolha marca-se pelas distinções de que foram alvo.

Num caso aconteceu no mais presente festival de cinema de animação em termos mundiais (“Annecy”), e no outro no mais importante e antigo festival de cinema de animação de Portugal (“Cinanima”).

Durante várias dezenas de anos do século vinte, a publicidade foi o escape possível para uma indústria controlada na sua difusão mundial que naturalmente dificultava possibilidades de crescimento enquanto produção. Em Portugal e em vários países ibero-americanos, enquanto as ajudas públicas não chegaram (permitindo florescer uma produção de autor), a publicidade propiciou em certos casos um aproximar de produções a cânones normalmente só visíveis na produção cinematográfica autoral.

As quatro animações que marcam três inícios históricos em três países ibero-americanos e dois momentos de um recurso criativo da animação portuguesa do século XX, em todos eles a linha tem um função criativa e estruturante que a todos os marca na sua génese.

2. A linha

Assumindo a relevante presença histórica da linha em cinema de animação, poderia dizer-se que referências lineares estão plena e transversalmente contidas neste, quer implícita quer explicitamente. Para tanto basta observar a criação de imagem animada presente nos primórdios identificados da animação e durante todo o século passado. De uma dimensão temporal a outra, a linha constitui-se num traço de criação, permanentemente presente, desde o levantamento linear que alude a impressões de dinâmica, deslocamento e movimentos adjacentes, encontrados em figuras rupestres, artefactos decorativos, espaços de culto e comunicação pictórica; à exploração de uma arte sequencial, a existir de forma multifacetada, numa era em que a reprodução técnica representa potenciais de ubiquidade. Afinal “a reprodução gráfica do movimento tem uma história de mais de 30.000 anos, bem presente nos desenhos de Vila Nova de Foz Côa, colunas e vasos cerâmicos Egípcios, onde os animais gravados não tocam o chão e tomam posições de deslocamento.” (Valente, 2001, p.13)

Mas que valor pode ser este o de uma linha capaz de tamanha permanência temporal e o que o sustenta? Vários patamares de observação da linha poderiam ser aqui evocados. Nesta reflexão aludimos a três processos de atenção e seus reflexos em animação:

- a) A linha, chamada a dinâmica;
- b) A linha confluência de informação;
- c) A linha ressonante.

2.1 A linha, chamada a dinâmica

Quer nos desenhos que criam a ilusão explícita de deslocamento, quer nas leituras do movimento implícito presente na qualidade dinâmica das imagens, podemos com facilidade identificar o teor de uma ‘chamada à atenção’ e consequente noção de ‘leitura interpretativa’, associada à contemplação de linhas que aludem a uma impressão de dinâmica espaço-temporal. Aliás, a evolução sequencial de linhas tradutoras de conteúdos espelháveis num écran de cinema de animação, apela a uma instância da atenção com um carácter sempre renovável a cada nova apreensão do mover, mesmo quando se reconhece a sua imobilidade construtiva. Poderíamos mesmo dizer que, quer saibamos quais são os processos estruturais de criação de imagens animadas, quer os completamente desconheçamos, um apelo à captação e manutenção da atenção está sempre envolvido numa disposição para leituras de dinâmicas. De facto, considerando “o movimento como a atração visual mais intensa da atenção” (Arnheim, 1986, p. 366), - compreensível desenvolvimento da visão humana no sentido de implicar uma resposta intensa e automática ao movimento, para atenção a condições ambientais e disponibilização para reação a mudança -, associada a noções da percepção visual de configuração, equilíbrio, forma, dinâmica e expressão através da linha em desenho, chegamos a uma entidade relevante para o desenvolvimento da apreensão humana. A entidade a que aqui nos referimos é a linha dinâmica, no âmbito de um vasto potencial de aproximação a uma empatia mais exata do mundo e a uma capacitação para aprofundamento de conhecimento, expressão e mediação através da ‘linha que permeia o olhar’. Aliando acuidade visual e perceptiva ao poder de síntese gráfica e formal da linha, ressaltam-se aqui algumas implicações no domínio do pensamento, do gesto, da materialização visual e relações contextuais.

2.2 A linha confluência de informação

Contemplando a linha como uma confluência de informação, poderíamos trazer à consideração dois processos de observação e criação artística diversos e complementares:

A possibilidade de se partir de uma observação, uma apreensão perceptiva, ou uma ideação de elementos extrínsecos e intrínsecos e iniciar um processo de compilação de informação e, ou desenho que regista informação, através de linhas, traço a traço, fazendo uma imagem surgir pela justaposição de partes. E pensando o movimento, a partir da linha impressa que o sugere passo a passo.

E uma outra, num partir de observação, uma apreensão perceptiva, ou uma ideação de elementos extrínsecos e intrínsecos e iniciar um processo de confluência de informação e, ou desenho que regista informação como algo

dinâmico. A crescer, expandindo do interior de uma apreensão que gradualmente se complexifica, estendendo para o exterior através da dinâmica que surge desse mover, como de um bolbo a abrir, como uma semente a tornar-se planta. Não reunindo informação justaposta em partes, mas antes confluindo sínteses de informação em movimentos da linha.

E muito embora as fronteiras entre os dois processos de observação e criação, possam não ser sempre facilmente diferenciáveis, na sua gênese apelam a um potencial dinâmico bastante associável ao caráter de intensa disponibilidade para atenção a movimento e estados perceptivos, com aplicação na expressão através da linha. Para tal, importa considerar que “o movimento, como qualquer outro tipo de mudança, só pode ser percebido dentro de certos limites de velocidade.” (Arnheim, 1986, p. 376). E que a visão, percepção e imaginação que conflui em traços lineares, deverá ter em linha de conta que “Evidentemente a velocidade da mudança a que os nossos sentidos respondem adaptou-se durante a evolução àquela do tipo de acontecimento cuja observação nos é vital. É biologicamente vital que vejamos as pessoas e os animais moverem-se de um lugar para outro; não temos necessidade de ver a ‘relva’ a crescer.” (Arnheim, 1986, p. 376). A imagem em movimento pode pois revelar um espaço de extraordinária expansão da capacidade de observação, apreensão e construção de saber. Um exemplo artístico trata-se de como “O cinema ampliou não apenas o nosso conhecimento, como também a nossa experiência de vida, ao capacitar-nos a ver movimentos que de outra forma seriam demasiado rápidos ou lentos demais para a nossa percepção. Se o grau de velocidade da filmagem for inferior ao da projeção, por exemplo (...), a ação que corre na tela acelera-se, e podemos ver na realidade o que de outra forma poderíamos apenas reconstituir intelectualmente.” (Arnheim, 1986, p. 377). Uma circunstância que torna muito clara a compreensão desta evidência, será a captação fílmica de movimentos extremamente lentos mas não menos reveladores. “A aceleração do movimento natural, em particular, impressionou os nossos olhos com uma unidade do mundo orgânico do qual, no melhor dos casos, tínhamos apenas conhecimento teórico. Conseguiu-se mais com a possibilidade de ver uma planta a crescer e morrer no transcurso de um minuto do que que simplesmente fazendo um exame do processo.” (Arnheim, 1986, p. 377). Tais considerações denunciam espaços da realidade dinâmica não facilmente perscrutáveis de modo direto pelos nossos sentidos, mas que por certo merecem a nossa mais capacitada disponibilidade para observações ampliadas, constituição de sínteses de informação, enfoque de perímetros subtis e materialidades temporalmente desafiantes. Um possível modo de o apreender: através de confluências de informação contidas na entidade ‘linha’.

2.3 A linha ressonante

Sendo pois uma evidência, a de que a linha constitui uma das bases de trabalho utilizadas em cinema de animação, nomeadamente nos exemplos que elegemos para esta comunicação, no que diz respeito a técnicas de animar através do desenho, quer por meio de uma materialização inicial em papel ou por recurso direto a meios informáticos, emerge como fundamental fator de apropriação, a importância de se lidar com os elementos de dinâmica e os elementos de transição, conectores entre pontos de ligação, na gestão espacial e temporal indutora da impressão visual do movimento. A observância de um ponto inicial de onde deriva uma linha que movimenta, ou de uma linha que imprime o término de um ponto específico potencial conector, subjaz numa base reflexiva, aparentemente oposta que importa destacar. Manlio Brusatin na sua obra 'Storia delle linee' (1993) faz claras referências à Geometria de Euclides. E de facto, "Embora a ideia de linha reta como uma conexão entre os pontos que têm comprimento, mas nenhuma largura, remonte a mais de dois milénios, à geometria de Euclides, talvez apenas a partir do Renascimento começasse a assumir a dominância que tem hoje no nosso pensamento relativamente a causas, efeitos e suas relações." (Ingold, 2016, p.4) Recuperando pois, uma visão quase caminhando para trás reportada pela Geometria de Euclides quando diz que "Os corpos sem dimensão são superfícies... Superfícies sem extensão são linhas... As extremidades de linhas que não têm comprimento são pontos." (Borelli, 1679, cit. in Brusatin, 1993, p.22) poderia dizer-se que deste modo, também se elevam os primórdios da possibilidade de abstração que vimos a encontrar no estudo de Wassily Kandinsky, dedicado aos elementos ponto-linha-plano na sua obra 'Ponto Linha Plano' (1926). Dado que "A linha tem como característica essencial a intervenção de uma ou de várias forças exteriores que permitem a passagem do estático ao dinâmico. Existem nela, por isso, uma tensão (força virtual) e uma direção (força em ato). (Kandinsky, 1926, p.11). Quando uma força exterior faz mover o ponto numa direção determinada, mantendo uma direção inalterável com uma tendência para continuar sempre a direito em direção ao infinito cria-se a linha reta. Esta "apresenta, na sua tensão, a forma mais concisa da infinidade de possibilidades do movimento." (Kandinsky, 1926, p.61) A 'tensão' é a força viva do movimento. Ela constitui apenas uma parte do 'movimento' ativo. A outra parte é a 'direção', também ela definida pelo 'movimento.' (Kandinsky, 1926, p.62). "Esta análise dos elementos fundamentais da forma conduz à formulação de vários princípios que vão orientar o artista na 'ciência aplicada' e contribuir para a 'síntese': a adição de elementos multiplica as ressonâncias (...)" (Kandinsky, 1926, p.14). "Encontrar o caminho das ressonâncias é o objetivo da nova ciência da arte viva e o mesmo se passará com a organização prática dos elementos." (Kandinsky, 1926, p.16). De acordo com o referido, poderíamos

pois dizer que o autor, pressente e denuncia a importância de uma análise viva, contextual e dinâmica a fim de se imiscuir nos reinos delicados e firmes de uma vitalidade ressonante e linear. Para esse apreender da linha ressonante que suporta o trabalho do animador de imagens, precisamos pois de tomar nos braços a direção de pensamento de Euclides quando observa - a linha que deriva dos corpos - e a análise de Kandinsky que define - o ponto de onde deriva a linha - potencial conector das origens do movimento ressonante dos seus contextos. Assim, ao animador cabe a possibilidade de se capacitar deste círculo de elaboração enquanto caminha pelas vias de constituição de conteúdo desenhável. O lugar onde ambos os processos confluem poderá ser um interessante espaço de criação a contemplar. E se a forma mais imediata de imaginar o processo de desenho implicado num projeto de animação, é o registo em esboço, imagético ou material, de primeiros elementos da imagem e gradualmente trabalhados num animático, tal pressupõe sempre a contemplação de visões estruturais e contextuais a correlacionarem-se com elementos de ligação para criação das dinâmicas visuais. Disponibilizar espaço de atenção para a reunião dos dois processos a confluir, poderá ser uma forma de assistir ao 'permeio da linha' no olhar que atravessa o processo de animar. Aliás, e como refere Joana Quinn, na obra 'Basics Animation', "A ênfase na observação em desenho para animação não pode ser excessivamente sublinhada no sentido em que é importante desenhar a partir da vida, e não a partir de uma imaginação que já tenha sido colonizada por formas de imagem estabelecidas." (Wells, 2008, p.49) E ainda, como refere Brian Fay em 'What is Drawing - A Continuous Incompleteness' (2013) 'Talvez a força do desenho e sua durabilidade seja o momento de encerramento que nunca chegará.' (Fay, 2013, p.20)

O desenho, mergulhando na linha como seu elemento fundamental e consistente, emana em cada um dos filmes inicialmente elegidos, uma constância na sua produção, mas também em todo um passado que lhe dá origem. Longe dos contextos da pintura e antecipando-a, estes filmes nascem num tempo em que o preto e branco delineava espaço fácil ao desenho pelo seu extremo contraste claro-escuro e pela forma como a linha cresce e se apresenta nos desenhos que dão origem a cada um destes filmes. Movimento por excelência, a linha parece ser assim o ponto de partida de uma filmografia que marca o tempo pioneiro da animação. Linha, que mesmo na evolução do tempo, não deixa de se mostrar presente como o exemplo fílmico de 1979, quando já o século XX entrava no seu último terço.

Sendo esta uma primeira abordagem investigativa, esperamos ampliar a descoberta da fascinante viagem das linhas implicadas na elaboração criativa constantes no desenho de cinema de animação Ibero-Americano no século XX.

Filmografia:

CORREIA, A. (1967). *O Melhor da Rua*. Portugal;

CRISTIANI, Q. (1917). *El Apóstol*, Argentina;

CRUZ, C. (1979). *Água Castello*. Portugal;

GUERREIRO, J. (1923). *O Pesadelo do António Maria*. Portugal

MARCO, F. (1917). *El toro fenómeno*, Espanha;

Bibliografia:

ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception: The new version*. 1976.

BRUSATIN, Manlio. *Storia delle linee*. Giulio Einaudi, 1993.

FAY, Brian. *What is Drawing-A Continuous Incompleteness*. IMMA. 2013.

GÓMEZ MESA, Luis. *Los films de dibujos animados*. Madrid, CIAP, 1930.

INGOLD, Tim. *Lines: a brief history*. Routledge, 2016.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto Linha Plano*; trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições, 1926, 70: 1987.

UN ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA ANIMACIÓN DIGITAL EN QUITO - ECUADOR: EL ROL DE ANIMADORES EMPÍRICOS DENTRO DE LA UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Hugo Burgos

Universidad San Francisco de Quito USFQ,
Decano Colegio de Posgrado, Quito, Ecuador.

Abstract

This article explores the role of animation empirical professionals in creating the first university degrees in animation and multimedia in Ecuador, during the 90s, at Universidad San Francisco de Quito. The study of the life stories of two animation professionals, turned into professors, set the criteria by which their experience was translated into teaching. Noteworthy are the verified nature of their knowledge, the ethical character learned through human relations in the professional world, and the capacity to find solutions using local technology. This founding moment contrasts with current higher education regulations, where empirical professionals cannot hold full-time teaching positions; therefore, innovation in education is stifled.

Resumen

Este artículo explora el rol que profesionales de la animación de formación empírica tuvieron en crear las primeras carreras de animación y multimedia en el Ecuador, en la Universidad San Francisco de Quito durante los años 90. En base al estudio de las historias de vida de dos profesionales, transformados en docentes, se establecen los criterios que tuvieron para trasladar su experiencia a la docencia. Entre ellos se destacan la experiencia verificada de sus conocimientos, el carácter ético aprendido de las relaciones humanas del mundo profesional, y la capacidad de generar soluciones con la tecnología disponible localmente. Este momento fundacional contrasta con la normativa actual de educación superior en donde profesionales empíricos no pueden ocupar puestos de docencia a tiempo completo; por ende, la innovación en la educación es reprimida.

¹Margolis, Believe Me, i.

“Las historias que contamos literalmente crean el mundo... Si quieres cambiar el mundo, necesitas cambiar tu historia”¹

Introducción

²*Folk* es un término usado en la antropología que de acuerdo a Alan Dundes, “puede referirse a cualquier grupo de personas que por lo menos tengan un factor común. No importa cuál sea el factor que las vincula [...] un grupo, por la razón que sea, tendrá ciertas tradiciones que considerará propias” (Barfield, *Diccionario de Antropología*, 239).

Tener la capacidad de contar historias es poder dar cuenta de uno mismo. Así como las historias constituyen nuestra realidad, éstas nos constituyen. Podemos vincular las dos ideas anteriores al plano de la cultura oral, las narrativas *folk*², pero también a los medios masivos, las industrias culturales, y las naciones; todos contamos historias, todos nos constituimos a través de ellas. De igual forma podemos pensar que las instituciones de educación superior tienen su historia, e historias que contar. En el caso particular de esta presentación, brevemente busco rescatar momentos claves de lo que fue la creación de la carrera de Animación Digital en la Universidad San Francisco de Quito USFQ en Ecuador, universidad privada que propone una filosofía educativa desde las artes liberales, y que al momento ostenta la categoría más alta de acreditación nacional para una universidad privada con carreras de grado y posgrado. También es una universidad joven fundada hace 30 años, y que en el año de 1994 fue pionera en ofrecer en el país la carrera de Multimedia, la cual dio pie para la creación de la carrera de Animación Digital en el año 2005. La necesidad de contar esta historia no es vana, ni autocomplaciente. Es producto de dos necesidades claves engendradas por el contexto en que se desenvuelven las universidades actualmente en el Ecuador: las leyes nacionales de educación superior, y la industria. Por un lado, la sobrerregulación de la educación superior en el país produjo un sistema de requisitos para acceder a la docencia que limitan el rol de profesionales empíricos en las universidades, y por otro, afectó la sinergia que existía entre nuestra institución con la industria multimedia y de animación, mermando la capacidad de innovación y aprendizaje basado en la experiencia. En el caso puntual de este texto me refiero al campo de la producción de animación en el país.

Las dos preguntas que guían esta investigación son:

¿Cómo se transfirieron los conocimientos de los profesionales de la animación a la enseñanza universitaria?

¿Qué aportes trajeron los animadores empíricos a la educación universitaria?

Metodología

La metodología que sustenta este estudio son las historias de vida, que pertenecen a la metodología etnográfica de la antropología cultural. Las historias de vida utilizan como herramientas entrevistas a profundidad con los informantes en varios momentos para construir su trama de significados sobre el tema estudiado, desde su propio relato. En este caso, “el paso del relato originario al texto final es fruto de lo que Lejeune llamó *pacto autobiográfico*, es decir, un texto final que satisfaga tanto unos criterios metodológicos mínimamente exigentes (autenticidad, verosimilitud, honestidad, representatividad) como el derecho del individuo a la intimidad y a la confidencialidad”³.

La historia e información que se presentan se dan a través de entrevistas a profundidad con los profesores de la USFQ Eduardo Villacís, pionero de la animación 3D en el país, y Gustavo Idrovo, uno de los pocos profesionales activos en la técnica de animación clásica.

³Pujadas, “Trayectorias sociales e historias de vida”, 230.

Contexto ecuatoriano

En el caso particular del Ecuador desde el año 2010 con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior LOES bajo el gobierno del expresidente Rafael Correa se da un proceso de regulación estatal de la educación superior. A diferencia de otros gobiernos, esta regulación se dio a través de una centralización sobre las formas de gobernanza, otorgación de títulos, aprobación de programas, y criterios para el escalafón docente y de investigadores, dejando a un lado el criterio y propuestas de las instituciones privadas y públicas. En resumen, el Estado, se presenta como el experto máximo en temas de educación superior. Sin embargo, la USFQ oficializó en 1994 la carrera de Multimedia gracias a una mirada diferente: el emprendimiento e innovación parten de individuos que poseen libertad para crear, y con apoyo institucional pueden generar nuevas formas de enseñanza y conocimiento. En concreto, la licenciatura en Multimedia se originó por el involucramiento de profesionales empíricos de la industria de multimedia y animación en la docencia. En esa época los cursos ofertados fueron pioneros en el país: Imagen Captada: Introducción a las computadoras; Diseño Electrónico III: Introducción a la Animación; Animación por Computadora; Gráficos Comerciales por Computador; Diseño de Tipografía por Computador; Edición II: Efectos Especiales por Computador;

⁴USFQ, *Catálogo 1994-1995*, 216-225.

Post-Producción⁴. Los profesionales empíricos fueron claves en trasladar su práctica profesional a una de enseñanza y de diseño curricular, así como en atraer hacia la universidad su círculo de contactos y acceso a tecnología de punta. Lo antes descrito no es novedad, pero veinte y cuatro años después del momento indicado el ambiente educativo del país ha retrocedido en estos temas. Los artículos 19, 20, 21, 22, 23 y 24 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior establecen como requisito actual para acceder a la docencia universitaria:

⁵ Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador.

⁶ Consejo de Educación Superior, *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación (Codificación)*.

1. Tener al menos grado académico de maestría o su equivalente, debidamente reconocido e inscrito por la SENESCYT⁵, en el área de conocimiento vinculada a sus actividades de docencia o investigación⁶;

El criterio anterior claramente limita el acceso a la docencia a quien no tuviera un título de maestría en su área de conocimiento. Si estos criterios hubieran existido cuando la enseñanza de animación empezó en la USFQ hace veinte y cuatro años, los fundadores del programa no hubieran sido contratados.

La experiencia verificada de los profesionales empíricos

Un profesor y artista clave para la USFQ es Eduardo Villacís. Actualmente es un docente de la USFQ y artista plástico (pintor e ilustrador) reconocido en el Ecuador y EUA, que en 1994 fue invitado por la universidad para enseñar cursos sobre imagen sintética con su computadora Amiga 2000. Eduardo estudió varios años matemáticas puras en la Escuela Politécnica Nacional del Ecuador durante los años finales de los 80. Pero como lo indica en una conversación, su interés real era “mediar el arte con la tecnología”⁷. Durante sus estudios de matemáticas encontró colegas con intereses compartidos y con los cuales colaboró para desarrollar generaciones gráficas de fractales, así como un software para modelación 3D. Su conocimiento sobre computadoras e imágenes hicieron que fuera una persona requerida por las primeras productoras audiovisuales que se dedicaron a crear animaciones e imágenes digitales. Eduardo recuerda que crear imágenes y animaciones era tan complicado en aquella época que los problemas eran retos tecnológicos, por ejemplo, no existía compatibilidad de archivos de imagen entre computadoras. Entre 1986 y 1994 formó parte de empresas pioneras en multimedia, hasta tener la suya propia. En 1994, fue invitado por Susan McQuillan, una norteamericana proveniente de la industria de producción de televisión de EUA, para dictar clases en el naciente programa de Multimedia.

⁷ Eduardo Villacís, entrevistado por Hugo Burgos, 9 de marzo, 2018, transcripción.

Al reflexionar con Eduardo sobre cómo transfirió los conocimientos del medio profesional al mundo de la enseñanza al configurar los cursos, indica que “la base de todo lo que se puede crear es el dibujo”⁸, por eso enfatizó la enseñanza del dibujo, aunque en ese momento no había suficiente espacio en el p \acute{e} nsum. También destaca que fue complejo descubrir los perfiles de los estudiantes y la diferencia en sus sistemas cognitivos; lo que le parecía obvio, no lo era para los estudiantes. Por ejemplo, el sistema de visualización de tres planos o vistas con el que se trabajaba en los programas 3D, muchos estudiantes no tenían idea de su significado. Para remediar ese obstáculo tuvo que recurrir a trabajar con esculturas hechas en jabón para realizar los cortes y explicar las vistas, era una época de aprender a enseñar sin que existiera pedagogía para esta disciplina.

⁸ Ibid

Villacís considera que los profesionales empíricos brindaron al mundo académico la “experiencia verificada de cómo funcionan las cosas”⁹. Adicionalmente, esa experiencia verificada viene acompañada de nociones de actitudes éticas en el trabajo profesional, criterios para manejar el tiempo, y las vivencias humanas aprendidas al tratar con distintos tipos de personas. Es un lugar común la idea de que un profesional es un experto técnico en su campo, pero poco se discute las tres características antes mencionadas, y cómo son aportes intangibles en la formación de jóvenes profesionales. Pero también la noción de experiencia verificada alcanza otros hitos al relacionarla con la necesaria capacidad de invención que se debía tener en la industria de animación en el Ecuador durante la década de los años 90. El acceso a la tecnología de punta en animación digital era limitado por los altos costos de los equipos y el software. Un sistema Octane de Silicon Graphics costaba varios cientos de miles de dólares, el programa Autodesk Softimage 3D oscilaba entre diez mil y treinta mil dólares. Sin embargo, profesionales como Villacís encontraron soluciones tecnológicas como el uso de la computadora Amiga 2000 y su tarjeta gráfica de video Toaster, y el programa de animación Lightwave, que en conjunto permitían producir productos en calidad *broadcast*¹⁰ a una fracción del costo de la industria. Se puede decir que hubo una transferencia de conocimiento y tecnología de la industria hacia la academia, gracias a la experiencia verificada de profesionales empíricos.

⁹ Ibid

Finalmente, tomando el caso de Eduardo como ejemplo, ¿qué valores podía encontrar un profesional de la animación al pasarse a la academia? Él destaca que la emergente industria de animación requería colaboradores, y la academia era el lugar ideal para formarlos, contrario al temor que varios de sus colegas tenían porque “pensaban que estaban formando a su futura competencia”¹¹. Ciertamente la mirada anterior asigna un valor utilitario a la educación, pero sobresale otro aspecto de orden filosófico. Eduardo, en su recorrido por la universidad, fue el precursor de varios proyectos pioneros en animación di-

¹⁰ Término en inglés utilizado para referirse a los estándares técnicos de transmisión de la industria de televisión norteamericana.

¹¹ Eduardo Villacís, entrevistado por Hugo Burgos, 9 de marzo, 2018, transcripción.

¹² Ibid.

gital en el país. En el año 1999 produjo con un grupo de estudiantes el primer cortometraje ecuatoriano enteramente realizado en 3D llamado *Cincompasión*, entre 1997 y 1998 lideró un equipo conformado por docentes y profesionales que produjeron el primer prototipo de videojuego de aventura en el país, por mencionar algunos hitos. En palabras de Eduardo, “la academia permite hacer algo valioso que no es rentable... es un espacio para producir bien los proyectos al contar con asesores [colegas] expertos”¹². Está presente no solo una noción de que la academia asume los costos, que serían un riesgo en el mundo comercial, pero que también asume que “no sabemos cuáles serán los rebotes de conocimiento que estos proyectos tendrán”, lo cual es una forma vital de innovar y formar nuevos conocimientos en cualquier área (2018).

La animación como experiencia sensorial

El siguiente profesional empírico convertido en docente que tributa a este estudio es Gustavo Idrovo, quien orientó su carrera profesional a la animación clásica, siendo uno de los pocos artistas locales que ha mantenido esa forma de arte viva. Gustavo terminó sus estudios secundarios e ingresó al mundo de la industria publicitaria gracias a su interés por el lenguaje cinematográfico, su capacidad para dibujar y su curiosidad para aprender. En 1999 se une a Cinearte, productora que en ese momento desarrollaba un proyecto de UNICEF sobre salud pública contado a través de pastillas animadas para televisión cuyo personaje principal era un tucán llamado Máximo. Sin experiencia previa en este campo Gustavo realizó una prueba de animación que le dio el puesto de *inbetweener*¹³. El trabajar con un personaje que tenía movimientos rápidos y personalidad marcada le permitió aprender de primera mano los principios básicos de la animación: acción primaria, acción secundaria, *follow through*¹⁴, el manejo del tiempo, el manejo de la línea de animación, etc. El trabajo constante lo llevó a convertirse en animador principal, y luego, al independizarse, se convirtió en uno de los profesionales más requeridos por la industria publicitaria en el campo de la animación clásica. Tuvo el gusto de animar a personajes emblemáticos del mundo comercial ecuatoriano durante diez años.

Su ingreso a la academia se dio por vía de Susan McQuillan, directora de la carrera de Multimedia en la USFQ quien en 1999 requirió sus servicios para la clase de storyboard. Gustavo ya conocía la trayectoria de la universidad en el campo multimedia, así como el hito que marcó el cortometraje *Cincompasión*, y a través de la industria conocía el trabajo de Eduardo Villacís. Como profesor tiempo parcial fue acumulando una mayor carga de trabajo dentro de la carrera de Artes Digitales y el área de Animación. Esta

¹³ En animación clásica, el *inbetweener* es quien completa los dibujos entre dos poses de un personaje para dar la ilusión de movimiento y continuidad.

¹⁴ En animación es la técnica por la cual se simula que los objetos y personajes siguen las leyes de la física.

carrera se transformó en el año 2005 en la carrera de Animación Digital, y Gustavo fue contratado como docente completo y coordinador de la carrera en el año 2007.

Al discutir con Gustavo la forma en que trasladó su experiencia empírica al campo de la enseñanza, él indica de manera reflexiva: “los mismos pasos de formación profesional debían trasladarse a la academia si es que se buscaba hablar de una formación para la industria”¹⁵. Su trayectoria consta de dos periodos. El primero va del año 1999 al 2005 en donde la prioridad era formar a los estudiantes en dibujo y en comprender el tiempo de animación, los principios de animación más usados en la industria, y el desarrollo de ejercicios básicos primordiales. Para el año 2005, cuando la carrera de animación fue oficializada, Gustavo indica que los ejes fueron mejorar el dibujo, desarrollar el proceso de animación y sus procesos acorde a la industria, procurar el trabajo en equipo para equiparar los niveles diferentes de los estudiantes, y enfatizar el carácter comunicacional de las producciones.

Al contrastar los recursos con que se contaba en el Ecuador para realizar producciones de animación entre los finales de los años 90 y mediados del año 2000, es evidente que el abaratamiento de los costos de las computadoras y el software permitió no solo expandir y— hasta cierto punto— democratizar las producciones de animaciones 3D y 2D digitales, pero también se volvió notorio que la animación clásica —el trazo en tinta, los equipos de fotografía de acetatos, etc.— entraron en desuso, y con ello, parte del rigor dado por la estructura del proceso clásico. Este es un tema que destaca Gustavo al abordar lo que aporta un profesional de la industria de la animación al mundo de la academia. De acuerdo a él, un profesional trae “experiencia real de haber trabajado en un proceso que es muy personal y muy técnico”¹⁶. En su caso, “el haber tenido contacto con directores, productores, con la gente que trabajaba en el departamento de color, o la gente que trabajaba en el departamento de línea y acetatos...siempre trato de transmitir esas sensaciones y experiencias a la parte académica”¹⁷. Recuerda con agrado el arduo trabajo de colorear fondos y la cantidad de gente involucrada en esa tarea, así como el *flipping*¹⁸ para comprobar que no había saltos de color. Y en un sentido nostálgico, que la experiencia real fue la de haber trabajado con el material, los acetatos, las placas, la tinta. Al discutir el valor de haber ingresado a la academia es muy claro en expresar el gusto que tuvo de encontrar en los estudiantes a personas que compartían la misma pasión por la animación —no conocía a más gente dedicada a la animación que sus colegas de la industria. Otro valor que encuentra en la enseñanza de la animación es comprobar el descubrimiento y sorpresa que se llevan los estudiantes cuando ven sus trazos en papel convertidos en objetos o personajes que se mueven en una pantalla y frente a un público —recuerda que el trabajo del animador es solitario. Gustavo reconoce

¹⁵ Gustavo Idrovo, entrevistado por Hugo Burgos, 9 de marzo, 2018, transcripción.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ En animación clásica, es pasar las hojas dibujadas de forma rápida y secuencial para verificar el movimiento de animación creado.

¹⁹ Gustavo Idrovo, entrevistado por Hugo Burgos, 9 de marzo, 2018, transcripción.

que la formación universitaria de la animación tiene un valor positivo y es que logra “abrir la cabeza del animador para razonar sobre por qué realiza algo, y para quién, es superar un hacer por hacer para lograr controlar la comunicación de la producción”¹⁹.

Primeras conclusiones

A manera de conclusiones temporales sobre el recorrido de estos dos artistas docentes y su aporte a la academia, destaco que en un momento fundacional la carrera de animación, gracias a ellos, asumió en su estructura los procesos y formas de trabajo que se daban en la industria. Pero este no fue un ejercicio curricular estructurado, más bien fue uno de experimentación y adaptación hacia los perfiles novatos de los estudiantes, y en base de las posibilidades tecnológicas disponibles al momento (desde un punto de vista económico). Los animadores empíricos que ingresaron a la docencia, afortunadamente trajeron consigo los contactos profesionales y la tecnología con la que trabajaban. En este texto he contado la historia de dos animadores, pero ellos son parte de un entramado de otros profesionales que también fueron docentes de la carrera. Una segunda conclusión es que al analizar qué implica trasladar la experiencia vivida o real de los profesionales al mundo académico, muchas veces se enfatiza el aspecto técnico y de procesos inherentes al campo. Sin embargo, en voces de Eduardo y Gustavo se constata que esa experiencia está atravesada por un componente ético en cuanto a las relaciones humanas que supone el trabajo en animación, y también un componente sensorial por el contacto con los materiales primarios de la animación. Ambos artistas llegaron al mundo de la animación alimentados por su curiosidad de descubrir nuevas formas de expresión, Eduardo a través de la imagen sintética en movimiento, y Gustavo a través del trazo en movimiento. Y es esa curiosidad la que los ha mantenido vigentes a través de los avances constantes que se han dado en este campo. La tercera conclusión es que la academia al contar con profesionales empíricos también se alimentó de los proyectos pioneros que se produjeron dentro de este ambiente seguro. A su vez, estos proyectos se convirtieron en espacios de formación de futuros colegas; existe una diferencia entre un estudiante, y uno que trabajó de forma cercana con un profesor en un proyecto. Estos proyectos artísticos pioneros probablemente nunca se hubieran financiados por la industria, pero sirvieron de inspiración para futuras generaciones de animadores.

Este texto arrancó planteando un contexto ecuatoriano contemporáneo, seguramente similar a otros países, en donde para ejercer la docencia universitaria se requiere un título de cuarto nivel y no existe la posibilidad de contratar profesionales empíricos sin títulos académicos. Existe un valor en

obtener un título de cuarto nivel para ser docente, pero queda la duda de si un título puede traer la experiencia de los animadores aquí retratados. Ciertamente la academia es un mundo estructurado y regulado y para quienes la escogen como forma de vida siguen su sistema. Eduardo hace varios años obtuvo su grado en multimedia y posteriormente una maestría en artes plásticas en el exterior. Gustavo está culminando sus estudios de grado en diseño comunicacional, y seguramente cursará una maestría de forma inmediata. Mirando a la historia contada, si hace más de veinte años se hubiera exigido el título de cuarto nivel en el área de enseñanza a los docentes, no existiría la carrera de Animación Digital en la USFQ, tampoco la de Cine, o la de Interactividad y Multimedia –irónicamente las formas de expresión artística más contemporáneas y de tendencias de punta. Eduardo puntualiza de forma sucinta el dilema que los innovadores enfrentan, “¿quién da el título al fundador?”²⁰. Esta corta historia presentada es un paso inicial para visibilizar una historia no contada sobre el surgimiento de la educación en animación en el país con la expectativa de que ayude a sustentar el futuro de su industria y enseñanza.

²⁰ Eduardo Villacís, entrevistado por Hugo Burgos, 9 de marzo, 2018, transcripción.

Bibliografía

- BARFIELD, T. (2000). *Diccionario de Antropología*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación (Codificación)*, Quito: CES, 2016. <http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html> (visitado 9 de marzo, 2018).
- MARGOLIS, M. (2009). *Believe Me*. New York: Get Storied Press.
- PUJADAS, J.J. (2004). “Trayectorias sociales e historias de vida” en *Etnografía D. Comas d’Argemir, J.J. Pujadas y J. Roca*. Barcelona: Editorial de Universidad Oberta de Catalunya.
- USFQ. (1994). *Universidad San Francisco de Quito Catálogo 1994-1995*. Quito: USFQ

LA ANIMACIÓN, LENGUAJE INTUITIVO ENTRE CULTURAS

Recreando historias de Ibero-América para la sabiduría y transformación

Inma Carpe
Universidad Politécnica de Valencia

Abstract

The human being is a collection of stories that have been told, lived and dreamed of, which influence our personality and cultural identity throughout our existence.

Before the development of more sophisticated forms of artistic expression, it was through oral tradition that the knowledge and wisdom of diverse cultures had been passed on, preserving the individual and collective memory.

A narrative can connect the mind with the body as well as distant cultures; stories from which we learn, tales that educate.

As artists and educators, we consider important to recover and reconstruct social values that help us to live in balance within the community, without losing our identity. By combining animation films and education, institutions such as the National Film Board of Canada (NFB), the Animated Lab (ALL) and the Polytechnic University of Valencia (UPV), have been contributing to this vision; by carrying out workshops and courses adapted to the needs of the place of origin and producing animated films for a later use in classrooms and communities.

Based on years of experience teaching and producing films such as: *Escu-charte* (Mexico, Spain); *Abuela Grillo* (Denmark, Bolivia); *Amaranto, Animated Stories* (Peru), *Afrogames* (Burkina Faso) or *Animators in Paradise* (Japan); we observe how working with animation, adapted to different social contexts, can be the primitive language of the visual thinking and feeling once represented in the cave paintings. This tradition continues presently in the Amazonian forest, introduced by groups of animators and educators like TAFE in Peru.

The animated image is an intuitive form of communication that can reconstruct stories for a reflective and socio-emotional learning, which is the concept presented in this article, focused on study cases in indigenous and bilingual communities in Peru.

During the creative process, affective bonds are created, offering the oppor-

tunity to work on resilience and emotional intelligence, for the student's cognitive and affective development, within the Neuroeducation (Mora, 2013).

By animating our stories we learn to express, to see and feel -from other perspectives- the reality that surrounds us, transforming the cosmovision of the world towards wellbeing, frame by frame.

“Animation offers a medium of storytelling and visual entertainment which can bring pleasure and information to people of all ages everywhere in the world”. –Walt Disney.

Keywords: *Neuroeducation, animation, mediation, cultural identity, consciousness*

Resumen

El ser humano es un compendio de historias, contadas, vividas y soñadas, que conforman la personalidad e identidad cultural a lo largo de nuestra existencia.

Es por medio de la tradición oral que se ha transmitido el conocimiento y sabiduría de diversas culturas hasta el desarrollo de otras formas de expresión artísticas más sofisticadas; preservando la memoria individual y colectiva.

La narrativa conecta la mente y el cuerpo al igual que pueblos distantes, historias de las que aprendemos, cuentos que educan.

Como artistas y educadores, consideramos importante recuperar y reconstruir valores sociales que nos ayuden a vivir en equilibrio dentro de la comunidad sin perder nuestra identidad. En la actualidad instituciones como la National Film Board de Canadá (NFB), el Animated Learning Lab (ALL) y la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), han contribuido dicha visión combinando el cine de animación y la educación. Realizando talleres o cursos, adaptados a las necesidades del lugar de origen, y películas animadas para su uso posterior en aulas y comunidades.

Basándonos en años de experiencia enseñando y produciendo películas como: *Escucharte* (Mexico, España); *Abuela Grillo* (Dinamarca, Bolivia); *Amaranto*, *Historias Animadas* (Perú), *Afrogames* (Burkina Faso) o *Animators in Paradise* (Japan); observamos como trabajando con animación, adaptada a diversos contextos sociales, puede ser el lenguaje primitivo del pensamiento visual y de las emociones que fueron plasmados en las pinturas rupestres. Continuando en el presente en la selva amazónica con grupos de animadores y educadores como TAPA en Perú.

La imagen animada es una forma intuitiva de comunicación que puede reconstruir historias para un aprendizaje reflexivo y socio-emocional, concepto

que presentamos en este artículo, centrado en los casos de estudio en comunidades indígenas y bilingües del Perú.

Durante el proceso creativo se crean vínculos afectivos, donde podemos trabajar la resiliencia e inteligencia emocional para el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes dentro de la Neuroeducación (Mora, 2013).

Animando nuestras historias aprendemos a expresar, ver y sentir, desde otras perspectivas, la realidad que nos rodea, transformando la cosmovisión del mundo hacia el bienestar, fotograma a fotograma.

“Animation offers a medium of storytelling and visual entertainment which can bring pleasure and information to people of all ages everywhere in the world”. –Walt Disney.

Palabras clave: *Neuroeducación, animación, mediación, identidad cultural, consciencia*

I. Introducción. De la tradición oral a la imagen animada

El ser humano es un animal social y cuenta cuentos (Gottschall, 2013) cuyas historias transforman nuestro ser al igual que nuestras comunidades.

Desde comienzos de la Humanidad el hombre se ha expresado y comunicado a través del lenguaje oral creando canciones, proverbios, cuentos, leyendas o mitos, entre otras formas de expresión. Éstas han transmitido el conocimiento y valores, culturales y sociales, al igual que han preservado la memoria colectiva (Unesco, 2013). No obstante y sin adentrarnos en un debate sobre el origen del lenguaje oral, en este trabajo queremos validar la animación como un lenguaje intuitivo y primitivo intercultural, para el aprendizaje, exponiendo experiencias de producciones visuales realizadas entre España y Dinamarca con países de Ibero América.

A través de la animación podemos mantener el espíritu de la tradición oral y preservar memorias y tradiciones sirviéndonos de los avances tecnológicos actuales, conectando generaciones del presente con el pasado y futuro.

Nuestra mirada es holística y humanista, como artistas y docentes, definimos la animación como la energía emocional en movimiento del pensamiento visual y sensación visual. Donde nuestra narrativa personal o película mental es animada para un aprendizaje introspectivo (Carpe, 2017).

Aprendemos de las historias que creamos y nos cuentan, constituyen nuestra forma de ser, de ahí que relacionemos la narrativa animada con la identidad, el aprendizaje socio-cultural y la neurociencia; para comprender cómo nuestra mente percibe, siente y recrea el mundo desde el interior.

2. La imagen animada como lenguaje intercultural de aprendizaje socio-emocional

El mundo del arte nos ha traído historias representadas en pinturas, esculturas o dibujos; pero previo a la materialización de la narrativa, las historias se creaban con sonidos, el lenguaje corporal y símbolos, que más tarde ayudaron a la formación del lenguaje (Jackendoff, 2012).

La animación ha estado muy presente en estas representaciones a lo largo de la historia, en pequeñas dosis, constituyendo poco a poco toda una expresión artística y lingüística en desarrollo. Las pinturas de las cuevas de Altamira (Spain) o Chauvet (France) se pueden considerar “puestas en escena” (Steen, 2014), el templo de Isis (1600 A. C) en Egipto, actúa como un zootropo representando la secuenciación de la Diosa en acción en sus 110 columnas; de igual modo ocurre con las pinturas en las vasijas griegas que trasladadas al lenguaje de animación constituirían las poses clave o *key frames* de una acción. Tal es el caso descubierto por el arqueólogo Dr. Mansur

Sadjadi, quien observó que la serie de imágenes del bowl, erróneamente conocido como ‘The Burnt City’s goat’ (5200, Irán), en realidad representan el mito del “Árbol de la Vida Asirio” y una cabra. Hasta ahora considerada la animación más antigua del mundo (CHTHO, 2015). Monumentos como la columna de Trajano (AD 113) en Roma o la Puerta del Paraíso (Ghiberti, 1452) ejemplifican la evolución del movimiento a la construcción de una narrativa visual más compleja. Estas historias y memorias fragmentadas en escenas, similares al actual guión gráfico o *storyboard*, se diseminaron con gran rapidez con la llegada de la imprenta de Guttemberg fomentando el intercambio cultural.

Hoy en día, la imprenta ha pasado a ser el mundo digital de internet, así como el lenguaje escrito ha dejado paso al uso, cada vez mayor, del lenguaje audiovisual, para el entretenimiento y aprendizaje. La NFB o Unicef con la producción *Cartoons for Children Rights* (1998), son ejemplos de instituciones educativas y de la industria del cine, que llevan largo tiempo empleando el cine animado como medio de aprendizaje; el Máster de Arte Terapia de la UPV y *Animated Learning Lab* (ALL), de igual modo usan la animación como medio de comunicación y conocimiento, ayudando a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cognitivas y emocionales, a la vez que aprenden comunicación visual.

Mencionar el interés creciente por el uso de *storytelling* en educación en los últimos años donde han surgido estudios y proyectos como “Tales, Stories for learning in European schools” (Tales, 2015) or “Learning with Animation” (Lowe y Schnotz, 2008) donde investigaron el impacto de contar historias -de forma oral o digital- en el sistema educativo; y cómo el uso de la creación de historias afecta los procesos cognitivos de aprendizaje.

Contar historias nos conecta, no solo visualmente, también espiritualmente y físicamente en el momento presente de compartir una experiencia donde nuestros cerebros se sincronizan (Hasson, 2016) al igual que las películas afectan nuestro cerebro (*Neurocinematics*, Hasson, 2008). La animación recoge las diversas formas de expresión de la tradición oral, y unida a la tecnología, puede ser una herramienta de comunicación muy intuitiva entre culturas que no comparten la misma lengua, pero sienten el mensaje.

3. Narrativa animada e identidad

Exteriorizando experiencias personales a través del proceso creativo de una película animada, podemos entender los procesos cognitivos que nuestro cerebro emplea para registrar, decodificar y almacenar información, que reconstruirá como historias interiorizadas, así lo explica el neurocientífico Antonio Damasio (2011):

El yo-autobiográfico se construye sobre la base de los recuerdos del pasado y de los recuerdos de los planes que hemos hecho; es la vida pasada y el futuro proyectado. Y el yo-autobiográfico ha provocado la memoria ampliada, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y el lenguaje. Y de ellos han salido los instrumentos de la cultura: la religión, la justicia, el comercio, las artes, la ciencia, la tecnología. Y es dentro de esa cultura que podemos lograr, y ese es el descubrimiento, algo que no está establecido biológicamente por completo. Está desarrollado en las culturas. Lo desarrollan los seres humanos en colectivo. Y ésta es, por supuesto, la cultura en la que hemos desarrollado algo que denomino la regulación socio-cultural.

Las historias que vivimos, escuchamos y vemos definen nuestra personalidad y cultura (Daniel Dennet, 1992). Son una importante herramienta de la memoria colectiva y de gran influencia en la identidad del niño y su desarrollo personal (Stavrou, 2105). Razón por la que trabajar historias animadas puede resultar una manera natural de aprendizaje para el autoconocimiento desde la infancia. Es una forma lúdica donde se ejercita el pensamiento crítico y reflexivo para una puesta en común de la animación. Trabajando en equipo temas de interés se produce un aprendizaje compartido y recíproco. Es importante ser conscientes de la perspectiva desde la que narramos los hechos, en especial cuando trabajamos fuera de nuestro contexto socio-cultural. Es vital respetar cómo se narran las historias, Denborough (2014) afirma que podemos, y debemos, reclamar los “derechos de storytelling” sobre nuestra vida y cultura cuando es contada por otra entidad. Somos las narraciones que contamos y las ocultas de nuestros ancestros, contenidas en nuestros genes que conforman nuestra identidad.

4.La Neuroeducación animada

Nuestra metodología está vinculada a la neuroeducación. Se fomenta el pensamiento crítico y creativo junto a actitudes como la tolerancia, respeto y resiliencia a través de la realización de películas, mientras que aprendemos cómo funciona nuestro cerebro y cuerpo al recibir y procesar información.

Las animaciones son tratadas como metáforas visuales o hipótesis que presentan retos. La emoción, atención, empatía y curiosidad son ingredientes clave en todo proceso creativo y de aprendizaje. La emoción abre la puerta al conocimiento que conlleva a la construcción de un buen ser humano. Esto es neuroeducación, consideramos la enseñanza como algo más que memorizar datos, como explica Mora (2015 p. 91) “aprender es, en su esencia, ser capaz de sobrevivir”.

Las historias, en especial la animación, tratan sobre la vida y el ánimo; sobre las relaciones personales e intrapersonales. “Many aspects of storytelling

are close to our daily life, to the way we think and (try to) understand the world” (Tikin, Beelen y Kasesalu, 2015).

Durante el proceso creativo de una animación ponemos en práctica la “exteriorización de problemas” (Denborough, 2014) en búsqueda de una reinterpretación que nos aporte distintas soluciones. Es un proceso democrático, una discusión abierta, donde la figura del maestro es un guía y los estudiantes son partícipes en la toma de decisiones. De este modo la consciencia de uno mismo, auto regulación, empatía y la gestión de relaciones personales-pilares de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995)- intervienen y se interrelacionan simultáneamente a lo largo de la producción artística. Teniendo lugar el aprendizaje consciente e inconsciente.

Adaptamos el currículum audiovisual a la temática del contexto cultural donde trabajamos. Es importante aprovechar el vínculo e interés personal dentro del grupo de trabajo para un óptimo aprendizaje, trabajar con un tema donde se vean reflejados.

El lenguaje cinematográfico facilita la comprensión de los arquetipos, la construcción de personajes; cómo formamos y organizamos información a nivel cognitivo, y lo más importante; nos ayuda a reinterpretar, reescribir y reanimar una situación para una mayor coherencia. Es un proceso en este sentido, contemplativo, que integra aspectos de la neurociencia contemplativa (Davidson, 2015).

Dentro del currículo alternamos ejercicios (juegos) relacionados con drama (el cuerpo) para trabajar las emociones y aprender un poco sobre la anatomía de nuestro cerebro. Se emplea el lenguaje visual y corporal para la comprensión de la reconstrucción de eventos, reales o ficticios, analizando películas, con el objetivo de obtener una mayor consciencia y responsabilidad de cómo somos; de este modo aprendemos a observar el prisma por el que vemos y creamos nuestras historias.

5. Casos estudio y producción en Latinoamérica: *Abuela Grillo* y *Andimation*

Desde la aparición del largometraje argentino *El Apóstol* (Cristiani, 1917) la animación ha ganado un considerable protagonismo en la industria latinoamericana con un gran incremento de producciones para televisión y cine, a pesar de la falta de apoyos económicos y de difusión (García, 2017). No obstante, reflejan de manera fiel, las distintas culturas de los países de origen, aumentando la audiencia e interés nacional por la animación.

Abuela Grillo (Chapón, 2009) y *Andimation* (The Animation Workshop, 2016) han sido fuertes referentes en la coproducción cross-cultural de animación en Iberoamérica en los últimos años.

El objetivo de estas coproducciones fue, y continúa siendo, el intercambio cultural a través de historias animadas; el reto, la creación de narrativas de identidad cultural que resuenen con su origen, a la vez que sean de interés en la cultura globalizada que constituimos todos.

TAW junto a Bolivia produjo *Abuela Grillo*, historia que narra los hechos a través de un mito boliviano dentro del marco histórico y político del año 2000, en el que el país luchó contra la privatización del agua. La película sirvió como testimonio y para despertar la conciencia sobre el agua. *Andimation* es fruto de la cooperación entre los países de los Andes (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela) y Dinamarca. Su objetivo fue crear propuestas para series de tv, de valor social y cultural, para un aprendizaje común, además de promover los artistas locales de diferentes latitudes. El proyecto se desarrolló en diferentes fases donde se preparó a los participantes, de 5 grupos interculturales, para realizar un *pitch bible*, cuyo ganador fue dotado de una beca para producir el piloto de la serie.

6. Escucharte (FTR, UPV y UNAM, 2012). España y México

Escucharte son cuentos que recogen la sabiduría de historias personales de adultos para la transformación y uso en la educación, creados bajo el modelo, Terapia de Reencuentro (TR), línea de investigación de la Dr. Fina Sanz. Cooperación entre la Fundación Terapia de Reencuentro (FTR), UPV y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los objetivos del proyecto fueron entre otros: el empleo de la narrativa en la terapia para desarrollar la resiliencia y su aplicación en las escuelas; ofrecer un intercambio intelectual en búsqueda de un impacto social en las comunidades participantes; desarrollar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje con, y, en la animación; y promover el bienestar social.

La primera fase de *Escucharte* estuvo a cargo de la Dr. Fina Sanz, quien guió un grupo de participantes de España y México a través de su terapia "fotobiografía", para obtener los cuentos procedentes de sus experiencias. La segunda fase fue dirigida por la Dr. Susana García Rams y los estudiantes de animación de primer ciclo de la UPV. Trabajando en equipos produjeron los cuentos ilustrados para imprimir, y animaron las historias de 3 minutos de duración respectivamente. En este marco de trabajo los estudiantes estaban más motivados al tratar historias reales con un fin concreto y útil, donde se sentían parcialmente identificados. Las historias invitaban a los estudiantes a reflexionar, desarrollando la empatía y auto regulación, a la vez que aprendían a animar y producir. *Escucharte* concluyó con su posterior publicación y difusión en diversos festivales y congresos, a nivel nacional e internacional. Los resultados en las escuelas fueron recogidos por la facultad de psicología de la UNAM,

la cual desarrolló una educación especial para acreditar y hacer uso correcto de los cuentos dentro de la mediación terapéutica. En cada nueva edición, el mismo equipo investiga, recoge y analiza los resultados de las experiencias. Los cuentos de Escucharte favorecen:

El reencuentro entre las culturas, entre los pueblos, que permita enriquecerse con la diferencia y fomentar actitudes de respeto. [...] Para ello, se incide en el autoconocimiento, y en la posibilidad de cambios internos y relacionales que generen bienestar y relaciones de paz tanto internas como con el entorno. (Sanz, 2018)

7. Amaranto (TAW y TAFA, 2016) y Animated Stories (TAW y TAFA, 2017)

Ambos proyectos pertenecen a la cultura andina en regiones campesinas con temas de interés en común, el bilingüismo, la naturaleza, relaciones personales, las emociones, el cuerpo, los mitos y las tradiciones. El principal objetivo de la experiencia fue incorporar la animación en el sistema educativo y aprender jugando nuevas tecnologías y formas de expresión. Paralelamente se instruyó a los maestros en técnicas de animación como cut out, stop motion y lenguaje cinematográfico para un nivel más avanzado.

Las historias y clases se trabajaron en quechua y castellano, elaborando el guión con frases seleccionadas por los estudiantes durante las clases. Las oraciones escritas pasaron a ser “oraciones animadas”, introduciendo de forma gradual al lenguaje audiovisual. En esta fase de preproducción se incorporaron actividades musicales y de drama para reforzar los lazos afectivos y trabajar las emociones y la historia dentro del trabajo en equipo, donde todos se escuchan y participan.

En la producción se usó stop motion en tabletas y teléfonos, guiando a los estudiantes y dotándoles de libertad para fomentar la creatividad y toma de decisiones.

Amaranto se realizó en la escuela alternativa de Wiñaypaq, junto a colaboradores externos (músicos, estudiantes de animación y payasos). La historia estaba conectada a la zona del Valle Sagrado, donde la tierra Pachamama ha de ser protegida, así como toda su naturaleza. Amaranto es una semilla valiente que sobrevive a los poderes de explotación de Monsanto (lobo predador).

Las animaciones se realizaron en conjunto con los niños, de distintos niveles académicos, agrupados en equipos por escenas. A diferencia de la escuela Cusibamba (Ccorca), donde se realizaron 4 producciones entre los 8 ciclos (75 niños) agrupados en pares, que trabajaron temáticas relacionadas con el

currículo escolar: el día de los muertos, mezcla y alimentación, costumbres y medidas en matemáticas.

Los resultados se mostraron en las respectivas escuelas con una reflexión en común y una charla en la facultad de Bellas Artes de Cusco, durante el evento TIFA 2017.

Destacar la continuación y difusión de la animación en educación territorial y bilingüe por el grupo TIFA; quienes trabajan actualmente con grupos indígenas en la Amazonía desarrollando talleres y contenidos con especial atención en la cultura amazónica y la preservación de relatos y tradiciones ancestrales.

8. Conclusiones y Discusión

-La animación ofrece un medio efectivo para incorporar la inteligencia emocional, literatura visual y emocional en la educación y mundo terapéutico.

- Es una herramienta práctica para la contemplación y reflexión, donde pasamos a ser los observadores y creadores de mundos y personajes en conflicto.

-Es un lenguaje intuitivo para la enseñanza y puerta al estudio del inconsciente humano.

-Ayuda a la integración, reforzando la interculturalidad y vínculos afectivos.

-Las historias animadas ofrecen una nueva forma de expresión válida de conocimiento y testimonio cultural.

-La animación incrementa el aprendizaje motivacional, pensamiento crítico y creativo.

Para concluir, la preservación de la tradición oral, en todas sus formas, es trabajo de todos. El mundo académico, artístico y científico han de tomar conciencia en el desarrollo de contenidos visuales, en especial en animación, respetando las culturas y considerando los efectos en la audiencia. Solo cultivando una visión clara, una cosmovisión llena de curiosidad y emoción, podremos seguir avanzando con ilusión preservando nuestra mayor fuente de sabiduría ancestral; nuestras historias o cuentos para la transformación y bienestar, ahora animados.

“And that’s the first story lesson I ever learned. Use what you know. Draw from it. It doesn’t always mean plot or fact. It means capturing a truth from your experiencing it, expressing values you personally feel deep down in your core”. (Stanton, 2012)

Agradecimientos

Dr. Fina Sanz, Dr. Susana García Rams y Hanne Pedersen, por su apoyo y aportaciones dentro y fuera del aula. The Animation Workshop, equipo administrativo y Morten Thorning, director general.

Profesoras de la escuela Cusibamba: Marissa Moscoso, Yovada Delgado, Carlota Huaman, Lisbeth Sarmiento, Gala Chura y Rossana Mendoza, junto a todos los niños participantes; así como la escuela de Wiñaypaq, Alonso del Río y Waltraut Stölben ; y el grupo TAFE: Helder Solari, Alexander Muñoz, Katia Meléndez y Daniel Sanchez; con la música de José Delgado y Guillermo Quiroz (Mallkikuna).

Referencias

ADICHIE, C. (2009, July). *The Danger of a Single Story*. [video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-560522

AMOR, G. (Dir.) y García Rams, S. (Dir.). *Relatos Animados de una Búsqueda Personal*. (2013) [Video file]. Valencia: UPV. Recuperado de <https://vimeo.com/36381465>

ANIMATED LAB (PROD.). *Amaranto*. (2016). [Video file]. Perú: The Animation Workshop y TAFE. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ubNsJBUIfQ>

ANIMATED LAB. (PROD.). Torp, N. (Dir.). [Video file]. (2017). *Animated Stories*. Perú: The Animation Workshop y TAFE. Recuperado de <https://vimeo.com/241295816>

BENDEZZI, G. (2016). *Animation A World History*. Recuperado de <https://books.google.dk/books?id=dZvhCgAAQBAJ&pg=PA323&lpg=PA323&dq=la+diakonia+denmark+animation+project&source=bl&ots=7uJ2UIRd-F&sig=2TssvN90ZvAeeWMVysRDWkTEO1s&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwi-dzbnCuNzZAhUqLZoKHT9PD08Q6AEIKTAA#v=onepage&q=la%20diakonia%20denmark%20animation%20project&f=true>

BROWN UNIVERSITY (PRODUCER). (2015). *Well Being is a Skill: Perspectives from Contemplative Neurosciences*. [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uN6yAHUYy1k&t=519s>

CARPE, I. (2017). *The Alchemy of Animation, a neuroplastic art media of communication and transformation*. Edulearn 2017. DOI 10.21125/edulearn.2017.1864

DAMASIO, A. (2011, March). *Em busca de compreender a consciencia* [Video file]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/antonio_damasio_the_quest_to_understand_consciousness?language=pt

CHIN, P. N. (2004). Teaching Critical Reflection Through Narrative Storytelling. *Michigan Journal of Community Service Learning*. University of Rochester Medical Center, US. Summer 2004, pp. 57-63. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.305>

GAL, R.; Hendler, T. (2014). *Forking Cinematic Paths to the Self. Neurocinematically Informed Model of Empathy in Motion Pictures*. Research Gate. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266742599_Forking_Cinematic_Paths_to_the_Self_Neurocinematically_Informed_Model_of_Empathy_in_Motion_Pictures

GARCÍA, M. (2017). *Animación latinoamericana: la fábrica silenciosa*. Latamcinema.com. Recuperado de <https://www.latamcinema.com/especiales/animacion-latinoamericana-la-fabrica-silenciosa/>

INSTITUTO TERAPIA REENCUENTRO. (2018). Recuperado 8 Marzo de 2018, de http://www.institutoterapiareencuentro.org/?page_id=71

JACKENDOFF, R. (2012). FAQ: *How Did Language Begin?* Recuperado de <https://www.linguisticsociety.org/resource/faq-how-did-language-begin>

KAMARA, T. (2017). The Role of filmmaking in defining cultural identity. *De Point: for freedom and democracy*. Recuperado de <http://thepoint.gm/africa/gambia/article/the-role-of-filmmaking-in-defining-cultural-identity>

MARANON, G. "Cómo las buenas historias pueden cambiar la química del cerebro de tu audiencia y moverla a la acción". *El Arte de representar (EAP)*. Recuperado de <https://www.elartedepresentar.com/2012/10/como-las-buenas-historias-pueden-cambiar-la-quimica-del-cerebro-de-tu-audiencia-y-moverla-a-la-accion/>

MCADAMS D.P. (2011) *Narrative Identity*. In: Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds) *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, NY

MIALL S. D. (2011). "Emotions and the Structuring of Narrative Responses". Recuperado de http://www.neurohumanitiestudies.eu/archivio/Emotions_PT_2011.pdf

STANTON, A. (2012, February). *The Clues to a great story*. [Video file]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/andrew_stanton_the_clues_to_a_great_story

STAVROU, E. (2015). "Determining the Cultural Identity of a Child through Folk Literature." *American Journal of Educational Research* 3.4 (2015): 527-534. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/education/3/4/20/index.html#>

TALES. (2015). *Stories for learning in european schools*. Recuperado de http://www.storiesforlearning.eu/?page_id=20

TUFFERY, D. *The Construction of Identity in Autobiographical Animation*. *Axon Journal*, 9. Recuperado de <http://www.axonjournal.com.au/issue-9/construction-identity-autobiographical-animation>

UNESCO. (2013). *Oral traditions and expressions including language as a vehicle of the intangible cultural heritage*. Recuperado de <https://ich.unesco.org/en/oral-traditions-and-expressions-00053>

UNICEF. (1998). *Cartoon's for Children Rights*. Recuperado de <https://www.unicef.org/crcartoons/>

ARGENTINA & BARCELONA: RODOLFO PASTOR

Miguel Vidal Ortega (UPV)
M. Ángeles López Izquierdo (UPV)

Abstract

Rodolfo Pastor is an Argentinian artist based in Barcelona, in 1980 founded his own studio specialized in stop motion and he started his career as a director and animator. With a large group of qualified artists and designers from Spain and Argentina, working in the following years in series and short movies directed at children and young people. The most transcendental thing about this Argentinian artist is his eternal conviction for everything he created from his beginnings, founding an artistic studio which maintains a certain discipline in his production and which establishes interesting agreements and coproductions with other countries and cultural institutions. This filmmaker's work has been recognized at the national and international level, receiving important prizes and special mentions not only in film festivals, but also from other global organizations such as United Nations, UNICEF.

Our main purpose in this article, is to distinguish and exalt the figure of this great Argentinian artist, who consolidated his works as an unquestionable commitment in the Spanish film industry, breaking from the beginning with the standards established in Europe and taking into account over all, his perseverance in the sector despite the difficult moments the Spanish animation industry suffered.

His workshop and his work are considered as an undisputed factory of dreams for children and young people. His productions keep the goodness and freshness he has in personal and professional aspects. We also emphasize his work as a teacher, implementing itinerant workshops for children and young people, performed in his native Argentina, in Portugal and in Catalan studios. Above all, his constant task in maintaining the collaboration between Argentina and Spain, establishing a center in Buenos Aires and working during periods of time, in both cities.

Resumen

Rodolfo Pastor, argentino radicado en Cataluña, funda en 1980 su estudio especializado en animación stop motion y comienza su carrera como director y animador. Junto a un numeroso grupo de artistas y diseñadores españoles y argentinos, trabaja en series y cortometrajes dirigidos a niños y jóvenes.

Lo más trascendental de este artista, ha sido su eterna convicción hacia todo lo que ha creado a partir de sus inicios, fundando un estudio artístico que mantiene cierto rigor en su producción y que establece interesantes convenios y coproducciones con otros países y entidades culturales.

El trabajo de este realizador, ha sido reconocido a nivel nacional e internacional, recibiendo importantes premios y menciones no solo en festivales y concursos, sino por parte de otras organizaciones mundiales como: Naciones Unidas y UNICEF.

Nuestro propósito con este trabajo, es distinguir y exaltar la figura de este gran artista argentino, que ha consolidado su obra, como una indiscutible apuesta en la cinematografía española, rompiendo desde sus inicios, con los estándares establecidos en Europa y teniendo en cuenta por encima de todo, su perseverancia en el sector a pesar de los momentos difíciles por los que ha pasado la industria de animación en España.

Su taller y su trabajo, pueden considerarse como una indiscutible fábrica de sueños para niños y jóvenes. Sus producciones, guardan especialmente la bondad y la frescura que le caracteriza como persona y como profesional. Subrayamos además su quehacer como docente, llevando de sus manos a la práctica, magníficos talleres itinerantes para niños y jóvenes, realizados tanto en su Argentina natal, como en Portugal y en los propios estudios catalanes. Rodolfo Pastor mantiene la llama de la colaboración entre Argentina y España, montando una subselección en un estudio en Buenos Aires y trabajando por períodos de tiempo, en cada una de las dos ciudades.

Argentina & Barcelona: Rodolfo Pastor

Hace cuatro décadas que Rodolfo Pastor, un joven artista argentino llegó a Barcelona después de pasar parte de su exilio en México y Alemania, escapando de la dictadura cívico militar más cruel que sufrió durante esos años Argentina. Corrían tiempos muy difíciles en España, un día antes de la llegada de Rodolfo y su compañera Petra Steinmeyer a la ciudad Condal, Josep Tarradellas regresaba a la presidencia de la Generalitat, año 1977. Sin dinero y sin trabajo dieron rumbo a un camino lleno de esfuerzos y tropiezos inmersos en el complicado mundo de la animación fotograma a fotograma con muñecos y dibujos, hasta conseguir el éxito mejor merecido.

Rodolfo Pastor nació en Trenel, provincia de La Pampa, Argentina. Desde muy pequeño jugaba a descubrir nuevos mundos con una vieja cámara de cajón Kodak y un proyector Hollywood a manivela que le había regalado su padre. Cada día cuando este se iba a su trabajo, el pequeño montaba una pequeña sala oscura en el salón de casa, utilizando una vieja manta que extendía sobre la mesa del comedor. Una vez levantado el perímetro, se metía en la pequeña bóveda oscura, para mirar un dibujo animado del Pato Donald, el mismo que veía día tras día en función única. Surge su enorme pasión hacia el cine y la animación que, crecía incondicionalmente descubriendo cada truco del engranaje entre las piezas del viejo proyector y la posibilidad de crear la ilusión del movimiento a partir de una serie de fotos fijas casi idénticas y el movimiento sincrónico de la manivela lateral del arcaico juguete. Poco a poco el pequeño Rodolfo calaba y reconocía los tipos de encuadres y planos utilizados, las transiciones y los enlaces entre una escena y otra, en resumen los primeros pasos de un lenguaje cinematográfico aprendido con la rutina y el juego.

Primeros trabajos en la animación cinematográfica

Siendo aún un muy joven pero determinante con su futuro profesional, realiza su primer cortometraje de animación que tituló: *El Leñador y la Pastora*. Este cortometraje le tomó casi todo un verano dibujando y que grabó finalmente con una vieja cámara suiza Bolex 8mm que para entonces eran reconocidas por su alta precisión y versatilidad. Todo lo que había asimilado en sus primeros inicios en el cine durante su niñez, no le sirvió de nada, pues el trabajo final carecía de todos los elementos y requerimientos que establece el lenguaje cinematográfico. Comprendió

que era necesario estudiar imagen si quería dedicarse a esta profesión, era necesario entonces matricularse en cinematografía en la Facultad de Bellas Artes de Universidad Nacional de la Plata y estudiar una carrera que le permitiera una mayor especialización en la labor que quería realizar profesionalmente.

Fueron momentos determinantes en su vida profesional. La vida universitaria, mucha ilusión y los primeros colegas le estimularon para crear uno de los primeros grupos de cine. El grupo de jóvenes artistas se llamó C.I.N.E. (Cine Infantil Educativo) y uno de sus integrantes fue la joven Petra Steinmeyer, ilustradora y productora, actualmente su compañera en el trabajo y en su vida. Uno de los primeros cortometrajes grabados fue *El elefante viajero visto de perfil*, un material de 18 minutos de duración y grabado con una super8 con la técnica de recortes (cut out), siendo una de las técnicas más rentables para poder trabajar sin tener grandes inversiones en acetatos, pinturas y otros materiales.

Una vez terminados estos trabajos los estrenaban en una sala club del barrio que rebosaba de un público que agradecía y aplaudía mucho al final de cada una de las presentaciones.

Con la ilusión en los corazones de cada integrante del grupo, unos meses más tarde alquilaron un pequeño local en un típico café porteño ubicado en el barrio Los Olivos en Buenos Aires, donde comenzaron a montar un primer estudio de animación. La casona con grandes ventanales a todo su alrededor, permitía estar rodando a la vista de todo el vecindario que miraban boquiabiertos qué hacía aquel grupo de jóvenes inventores. En el improvisado taller se escribían los guiones, se reinventaban los personajes y se fabricaban los muñecos de cada una de las películas, se idearon mesas de dibujo y hasta una pequeña truca donde rodar los filmes con una cámara Super8. Cada integrante del grupo aportaba lo necesario para sacar adelante la producción, entre todos costeaban todos los gastos de luz, alquiler de algunos equipos, trabajando cada uno de ellos en lo que mejor se les daba en la producción de películas animadas. Fue una etapa de trabajo intensa, llena de entusiasmo e ilusión realizando un trabajo que florecía bajo la mirada de los vecinos del lugar y que concluía presentándose públicamente en la propia calle, en cada uno de los barrios colindantes, en las escuelas y en clubes de amigos y colegas. Cada cortometraje realizado, fue mostrado hasta en las universidades cercanas, haciendo gala de una incipiente filmografía realizada en el temprano estudio de animación. Se realizaron una veintena de cortometrajes de animación, entre ellos *El Astillero*, *Caleidoscopio*, *Tito el elefantito*, una serie de trabajos de iniciación en las artes plásticas para niños y hasta se propusieron comenzar un largometraje titulado *Las Locomotoras*, proyecto que no se pudo terminar por la escabrosa llegada del golpe de estado en marzo de 1976.

Exilio: México y Alemania

Tras este duro golpe para la democracia argentina, parte del grupo de creadores se exilió a México donde pudieron terminar algunos de los trabajos en producción. El cortometraje *Tito el elefantito* termina su sonorización y su copia final en este país de acogida. Posteriormente el grupo se fracciona y pierden todo contacto, Rodolfo y su compañera Petra viajan a Europa llevando consigo algunas de sus producciones entre ellas ésta última obra terminada en el país Azteca.

Una vez situados en Alemania trataron por todos los medios continuar con su labor artística y sus andares en la animación. Apoyados por otros amigos improvisaron un pequeño estudio donde realizaron algunos experimentos con animación con recortes, escribiendo nuevas historias y diseñando nuevos personajes para llevar al cine. Petra y Rodolfo formaban un equipo sumamente valioso y eficiente, juntos eran capaces de sacar adelante sus nuevas propuestas valiéndose de los conocimientos técnicos adquiridos en cuanto a elasticidad y expresividad en los movimientos de sus personajes, reforzados además por ciertas habilidades desarrolladas en cuanto a modos de producción de cortometrajes. Su afán e ilusión por continuar trabajando en el cine de animación como la labor más constructiva de su vida, obligaron a la pareja de artistas a seguir buscando e investigando a cerca de la animación con muñecos y los mejores trucos técnicos para lograr dar vida a muchos de sus más representativos personajes que nacerían en su carrera como cineastas.

Barcelona: creación de Rodolfo Pastor Estudio

Continuaban siendo tiempos muy duros. La llegada de la pareja con un niño de nueve años a España, hacia mucho más precaria e inestable su situación familiar. Rodolfo comienza a trabajar en todo cuanto se le ofrece con el fin de salir a flote en un nuevo país de acogida. Un numeroso grupo de amigos fueron en buena parte un apoyo incondicional para él y Petra para comenzar una nueva faceta artística en España. Uno de los primeros empleos que tuvo fue el de proyeccionista en Drac Magic, una cooperativa de iniciativa social fundada en 1970, y que pretendía aportar herramientas para reflexionar sobre el audiovisual, más bien un espacio de reflexión y de propuestas para el entorno educativo y para el conjunto de la sociedad y que fue liderada en sus inicios por Dolors Manté, amiga de Rodolfo. Posteriormente trabajó como docente en el CEL, (Centro de Enseñanzas de la Imagen) en Barcelona enseñando animación, documental y guión, aportando a sus alumnos todo lo aprendido en sus años como realizador en Argentina. Sin embargo sus inquietudes artísticas no escatimaban en ideas e innovación, a pesar de los

malos tiempos comenzando una nueva vida. En sus ratos libres se dedicó a fabricar con viejas maderas, una pequeña truca de animación para poder grabar sus películas, adaptando una vieja cámara Bolex de 16 mm con la que poder fotografiar fotograma a fotograma sus primeras animaciones hechas en España.

Así grabaron un cortometraje con la técnica de los recortes (cut out) al que llamaron *Les Energies* y tres cortos de 18 minutos que conformaron una miniserie llamada *Cartas de un papá*, con la que ganaron el premio a mejor animación en el Festival de Gijón y un premio UNESCO.

Posteriormente Rodolfo fundó en Barcelona en 1978 su primer centro de formación de animación, una escuela taller donde dan rienda suelta a su imaginación y talento. Trabajan la docencia pero además experimentan con infinidad de materiales y métodos, animan con maquetas gigantes, con pelo humano, animan el vestuario y el maquillaje facial y corporal en actores, combinando la acción real con dibujos murales animados, animaciones con arcilla y con objetos modificados, etc. A partir de entonces la carrera artística de Rodolfo Pastor en Cataluña se va consolidando paso a paso.

Él y su compañera trabajan con plena libertad creativa y fascinados por todas las posibilidades que la animación les permite y van descubriendo a partir de la investigación que propicia la experimentación con todos estos materiales que utilizan en cada uno de sus nuevos proyectos. De esta manera surge una serie producida y animada en España; *Langostino* (1989) un trabajo muy significativo en la carrera del artista. Realizada con poquísimos medios Rodolfo utiliza diferentes estilos de animación para experimentar y sacar partido a un trabajo en principio muy bien facturado. Utiliza animación stop motion, dibujos animados tradicionales, plastilinas, maquetas y grabaciones en vivo con actores reales, para contar a través de seis episodios de 25 minutos las peripecias de un personaje llamado *Langostino*. Cada capítulo con alto contenido surrealista y filosófico, la serie fue coproducida y emitida por TVE (Televisión Española) siendo ganadora de varios premios y reconocimientos. Entre ellos recibió, el Premio del Jurado Internacional en el 25º Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón en 1987; Premio ASIFA en el Festival de Sants de Barcelona en 1987 por el episodio "El hombre gris"; Premio en el International Film Festival for Children and Young People de Sofía en 1988 por el episodio "El espanto y los pájaros"; y Premio al mejor corto en el Festival Internacional de Cortometrajes de Las Palmas de Gran Canaria en 1989 por el episodio "La mano y Manolita".

A partir de entonces algunas productoras ligadas a TVE comenzaron a realizar algunos encargos de segmentos de animación al estudio Rodolfo Pastor, notas animadas que intercalaban en programas infantiles, como *Los mundos de Yupi*, programa para el que trabajaron varias series con guiones y animaciones

propias. También colaboraron con TVE realizando algunos segmentos de animación para la versión española de Barrio Sésamo, e innumerables animaciones encargadas por TV3 para la series *Oikumene* y *Curarse en Salud*. Colaboraron con algunos trabajos para el programa de normalización de la lengua catalana *La Norma*, y el *Digui digui* y con la Cruz Roja en películas para cursos de socorrismo. Realizaron además algunas animaciones por encargo para Juguetes Feber, Pin y Pon, Playmobil, para la Sociedad de Fomento y otros encargos institucionales.

Fue un momento muy importante para el estudio de Rodolfo Pastor, se consolidaban sus esfuerzos y su carrera salía de las fronteras españolas hacia el resto de Europa. Fueron muchas horas de trabajo para encargos y servicios para otras cadenas y productoras que de una manera u otra influyeron para que arrancara una producción propia y de mucha calidad. En 1990 Rodolfo Pastor realiza el cortometraje *Animatango*, de 7 minutos de animación con plastilina donde obtiene el premio ASIFA en el festival Animac de LLeida en 1999.

Ese mismo año se enfrascan en la producción de una serie propia de animación stop motion titulada *Capelito*, coproducida con C.N.D.P., France 5, N.H.K. Japón, TV3 y P.P.M. Multimedia España, con el apoyo del programa MEDIA de la Comunidad Europea y del I.C.I.C. de la Generalitat de Catalunya.

En cuanto dispusieron de un poco de dinero compraron una camioneta con la que viajaban algunos fines de semana a una vieja casa campesina donde se encontraban con amigos y jóvenes cercanos de su propio vecindario. Allí Petra les leía cuentos junto la hoguera, mientras Rodolfo les asaba castañas al fuego y a veces, les invitaba a ir juntos a buscar setas al bosque:

Con la Montse, el Pedrito, el Juanito, la Karin, el Arnau... salíamos a juntar hongos, a cazar setas, decía yo. Y por eso les pedía silencio, y de pronto corría de aquí para allá simulando perseguir a una, y me arrojaba sobre las hojas secas... ¡y la atrapaba! Los chavales se reían porque no estaban acostumbrados a ver a un adulto haciendo tantas tonterías. Pero como también asaba castañas y Petra les leía cuentos junto a la chimenea de leños, nos querían mucho. Este juego que hacía con ellos, las historias que les contaba mientras íbamos de caza, más unos dibujos de hongos que hizo Petra, fue lo que me dio la idea. Así nació Capelito, un honguito con un sombrero muy especial, y que se desplaza por el bosque como montado en patineta.”¹

En 2001 finalizaron los primeros 26 capítulos de la serie, realizada con animación de plastilina y que cuenta las andanzas de una seta y sus amigos del bosque, un trabajo que se dividió en dos temporadas. En el año 2006 finalizaron la 2ª temporada, con los episodios del 27 al 52, realizados todos en

¹PASTOR, Rodolfo, *La Matatena. Asociación de Cine para Niñas y Niños, A.C.* [En línea] Retrospectiva de la serie *Capelito*. Disponible en <http://www.lamatatena.org/el-festival-de-cine/20ofestival/retrospectiva-capelito.html> [Consulta 05/03/2018].

coproducción con TV3 de Catalunya y con el apoyo del ICIC y que fue emitida en numerosas cadenas de TV del mundo, llegando a estar segundo en el rating de la TV sueca a pesar de tratarse de una serie preescolar. También se crearon tres versiones especiales (35 mm) para salas de cine, proyectadas con gran éxito de público en Francia durante los últimos años.

En 2007 rodó en su estudio de Barcelona Nico & Tina (comedia fatal y tanguera), gracias al apoyo del ICAA y del ICI, la postproducción se realizó en Buenos Aires. El cortometraje forma parte del proyecto *Animatango* comenzado en 1990, formado por una selección de cortos inspirados en diferentes tangos. A través de todos estos años la labor de su compañera Petra Steinmeyer como directora artística y productora en el estudio, ha sido muy significativa para llevar a cabo toda esta producción con los mejores resultados.

Su último trabajo *Un Pobre Dios* (el secreto de la vida) ha sido producida por INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales Argentina) su guión fue ganador del concurso ANIMATE 2015. Este cortometraje está ya completamente terminado y estrenado en la clausura del recién concluido festival ANIMAC 2018 de Lleida. El cortometraje es una comedia para todo tipo de público que transcurre entre Dios, el Diablo, Eva y Adán en busca del secreto de Dios, el misterio de la vida. Una animación de 12 minutos de duración realizada con plastilina y rodada toda en Buenos Aires.

Breve reflexión

La vida artística del realizador Rodolfo Pastor, un incansable luchador con dos nacionalidades, pone muy en tela de juicio el papel que ocupa hoy en día el cine de animación de stop motion en la cinematografía animada mundial. Esta técnica que se ha nutrido de las nuevas tecnologías para lograr magníficos avances tecnológicos sobre todo con la captura de fotograma a fotograma, aplicando diferentes software que han evolucionado hasta la actualidad. Sin embargo se mantiene hasta hoy el gusto de trabajar tocando los materiales con las manos, modelando las plastilinas y animando paso a paso un personaje articulado, impregnando la poesía heredada de los antiguos títeres hacia los muñecos. Sobrevive porque la propia técnica artesanal atrae a ciertos artistas con temperamento y aleja lo suficiente los nuevos avances tecnológicos del plató de rodaje.

Este material no deja de ser un reconocimiento y un tributo a un gran artista y docente, el realizador que ha trabajado mano a mano en cada una de sus dos patrias, produce en Barcelona, rueda en Buenos Aires y viceversa y así crea este magnífico puente cultural entre Iberoamérica. Tuvimos la posibilidad de invitarlo hace unos 10 años a nuestra universidad a impartir un taller de stop motion en uno de nuestros Títulos Propios de Animación bajo cámara.

Fue una experiencia increíble el conocerlo tan de cerca y para nuestro alumnos un aprendizaje inolvidable que les ha servido de mucho en sus vidas profesionales.

Rodolfo sigue trabajando y comenta que está reinventando una nueva racha de episodios de *Capelito*, un tercer paquete de unos 26 episodios. Su energía y su poder creativo es imparable y que así sea por muchísimo tiempo, una nueva idea, un nuevo proyecto y manos a la obra maestro; es hora de rodar la primera escena.

Algunos de los premios, selecciones y reconocimientos más importante a lo largo de la trayectoria de la labor del estudio han sido en los siguientes eventos y festivales: Festival de Annecy (Francia), Premio de las Naciones Unidas (Barcelona), Animamundi (Brasil), MIAF (Australia), AniFest (Praga), La Matatena (México), Kontrast Film Festival (Alemania).

Bibliografía

La mayor parte de la información de la ponencia que presentamos ha sido extraída de las entrevistas y continuas conversaciones con Rodolfo Pastor por parte de los autores.

AA.VV. *Qué fue de...?. "Series Infantiles para recordar: Langostino"* [En línea]. 2015. [Consulta: diciembre 2017]. Disponible en: <<http://quefuedemagazine.blogspot.com.es/2015/09/series-infantiles-para-recordar.html>>

ENCINAS, Adrián. *Puppets and Clay*. "La gran entrevista a Rodolfo Pastor" [en línea]. 2012. [Consulta: enero 2018]. Disponible en: <<http://puppetsandclay.blogspot.com.es/2012/06/la-gran-entrevista-rodolfo-pastor.html>>

ENCINAS, Adrián. *Puppets and Clay*. "Recordando a Rodolfo Pastor y su estudio" [en línea]. 2012. [Consulta: enero 2018]. Disponible en: <<http://puppetsandclay.blogspot.com.es/2012/06/recordando-rodolfo-pastor-y-su-estudio.html>>

PASTOR, Rodolfo, *La Matatena*. *Asociación de Cine para Niñas y Niños, A.C.*. "Retrospectiva de la serie *Capelito* presentada por su creador Rodolfo Pastor". [En línea] [Consulta: enero 2018] Disponible en: <<http://www.lamatatena.org/el-festival-de-cine/20ofestival/retrospectiva-capelito.html>>

CLEO VA A LA ESCUELA. UN PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN DE UNA SERIE DE ANIMACIÓN TELEVISIVA EN MATERIAL DIDÁCTICO

Manuel Area Moreira
Grupo EDULLAB. Universidad de La Laguna
Argentina Oliva Gil
Productora La Casa Animada. Tegueste
(Tenerife)

Abstract

This project is the result of collaboration, still in the initial phase, between a university research group (Laboratory of Education and New Technologies, EDULLAB, University of La Laguna) and a private company (La Casa Animada) producing a series of children's animation called CLEO. The general objective of the project is to advise, experiment and evaluate the creation of didactic materials with educational quality from the television series of animation CLEO and to promote his pedagogical use at school.

Keywords: *Animation, educational material, audiovisual education, childhood education*

Resumen

Este proyecto es fruto de la colaboración, todavía en fase inicial, entre un grupo de investigación universitario (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, EDULLAB, Universidad de La Laguna) y una empresa privada productora de una serie de animación infantil (La Casa Animada) creadora de la serie infantil CLEO.

El objetivo general del proyecto es asesorar, experimentar y evaluar la creación de materiales didácticos multimedia con calidad educativa a partir de la serie televisiva de animación CLEO y promover el uso escolar de los mismos.

Palabras clave: *Animación, tecnología educativa, material didáctico, educación audiovisual, educación infantil*

Toda animación infantil además de entretener también educa

Tradicionalmente la educación y el entretenimiento han sido dos experiencias divergentes que se desarrollan en escenarios distintos y ajenos entre sí. En el primero ha primado lo académico, lo escolar y en el segundo lo divertido, el ocio. Las productoras de cine y animación infantil tienden a concebir principalmente sus obras audiovisuales como productos para ser consumidos en el hogar o sala cinematográfica persiguiendo prioritariamente el entretenimiento de su público. Por el contrario, las empresas editoras de materiales escolares y libros de texto elaboran estos productos como objetos de conocimiento y no para el disfrute emocional.

La separación tajante entre lo educativo y el entretenimiento es una frontera difuminada y permeable (Ferrés, 2008). Los estudios desarrollados sobre los efectos de la televisión o sobre la influencia de las películas de animación han puesto de manifiesto el importante peso formativo e influencia de la animación en la configuración de valores y estereotipos culturales entre los niños que las consumen (Fabbro y Sánchez-Labela, 2016). En otras palabras, las películas y series animadas no son neutras ni ideológica ni culturalmente. En todas ellas, siempre existen valores, creencias y concepciones implícitas sobre la naturaleza y la sociedad que, en mayor o menor medida, actúan educativamente sobre los niños y niñas (Moreno, 2008). Las series de animación, lo quieran o no, son un factor que influyen en la educación informal de la infancia de nuestro tiempo.

Por otra parte, a diferencia de los formatos tradicionales de difusión de las series (en formato cine, tv analógica, videos, ...), la actual distribución y acceso a las mismas se realiza a través de los medios digitales (ordenadores, tabletas, smartphones, tv digital) lo que está provocando cambios relevantes en el modelo de consumo de las series animadas infantiles. Estas nuevas pautas de consumo implican que los creadores y productores de una serie de animación debieran asumir una nueva lógica caracterizada por:

- una concepción narrativa transmedia y multicanal (Scolari, 2013) de la serie de forma que la misma se segmenta en contenidos diferenciados y que su diseminación sea a través múltiples plataformas, soportes y canales;
- visibilidad y comunicación con los consumidores de la serie a través de redes sociales;
- oferta de productos inacabados o en construcción, a modo de piezas de un LEGO, de forma que los usuarios puedan autoconstruir sus propias narrativas o episodios de la serie;
- creación de entornos o espacios en línea diseñados con intencionali-

dad educativa que ofrecen actividades didácticas, materiales o recursos de trabajo en el aula, cuentos visuales, enlaces de interés, guías para docentes y familias, etc.

Para desarrollar exitosamente este proceso de transformación de una serie de entretenimiento en un paquete de material didácticos consideramos necesario establecer cauces de cocreación y feedback entre los responsables de la serie y el profesorado que la utilice en los contextos escolares. De esta sinergia surgirá un producto audiovisual y un espacio digital que entretiene, pero que tiene la potencialidad de educar informal y escolarmente.

CLEO como proyecto transmedia

CLEO, como todas las series de animación, está concebida para el entretenimiento y para ser visualizada en televisión en el contexto del hogar. Evidentemente no es un producto escolar, pero sí tiene valores educativos. De forma más específica para la tercera temporada, la serie pretende:

- Diversión educativa
- Fomento del espíritu científico
- Divulgación de la ciencia
- Fomento de la igualdad en el acceso a los estudios científicos

Su estrategia transmedia estará configurada por:

1. Episodios de la Serie:

- Episodios TV: Emisión de la tercera temporada en abierto.
- Episodios web: Disponibilidad de los episodios en la web de la propia televisión y que a través de redes (Twitter/Facebook/Instagram) se prepare a los espectadores para el episodio del día creando flujo de audiencia hacia la serie en televisión y captando nuevos seguidores.

2. Web de CLEO:

La serie tiene recorrido suficiente como para tener su propio sitio web que cumple varias funciones:

- Ser un lugar de referencia de la serie. Ahora no existe un lugar en internet donde los fans puedan conocer los entresijos de la serie.
- Crear comunidad y mantener informado al usuario de la actualidad de la serie.

Ser de utilidad para en el cole y en casa.

- Ser lugar de conexión y de promoción de los materiales que se generen en los diferentes ámbitos y soportes: Televisión, redes, merchandising, eventos, apps...
- Ofrecer un Club de la ciencia de Cleo. Con estructura blog, contendrá vídeos de experimentos científicos y curiosidades, posibilidad de

unirse al club y subir vídeos con los experimentos de los socios del club.

3. Aplicación con realidad aumentada para Ipad/móvil.

Como complemento a la web, se propone desarrollar una app descargable a dispositivos móviles que contendrá diversos juegos entre los que se encuentran los de reconocimiento a través de la cámara y que nos permitirá aumentar el grado de interacción de nuestro público objetivo con los personajes de la serie.

4. Libros con CD para la casa y para el aula:

- Sobre las temáticas definidas en base a la experiencia en el aula se desarrollarán libros temáticos que vendrán acompañados de un CD que incluye capítulos de Cleo en los que se tratan esos temas. (los dinosaurios, los volcanes, el agua, ...)
- Contenido extendido disponible en la web como dibujos descargables para colorear, juegos interactivos dentro de la propia web,...
- Apartado específico para el profesorado para ayudar a utilizar el material en el aula.

CLEO va a la escuela: La etapa escolar de la Educación Infantil (3-6 años)

La mayoría del público de CLEO son los niños y niñas que, a la vez, cursan el segundo ciclo de la educación infantil entre los 3 y 6 años. Es una etapa cuyo currículum está configurado por tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; Lenguajes: comunicación y representación. Las aulas de Educación Infantil, desde hace años, desarrollan metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje activo del alumnado. Esta pedagogía se apoya en:

- Organizar y desarrollar el currículum a través de proyectos basados bien en las experiencias vitales del alumnado (la familia, el cuerpo, las estaciones, la alimentación, ...), bien temas de interés (los animales, las profesiones, los dinosaurios, las estrellas y planetas, ...) o bien en acontecimientos sociales (el día de la paz, el carnaval, la navidad, ...).
- Atender simultáneamente al desarrollo de las distintas dimensiones de aprendizaje del alumno: dimensión cognitiva, afectiva y social.
- Utilizar una variedad de recursos y materiales tanto de naturaleza manipulativa (juegos, juguetes, puzzles, objetos del entorno, ...); impresa (libros, cuentos, cuadernos, carteles, ...); como digital (ordenadores, tabletas, vídeos, juegos interactivos online, ...).

¿Puede ser CLEO un centro de interés para desarrollar proyectos educativos en el aula de Educación Infantil? La serie ¿puede abordar contenidos y valores del

currículum de esta etapa? ¿En qué medida la serie puede ofertar al profesorado nuevos recursos o materiales didácticos digitales que les permitan desarrollar una pedagogía activa e innovadora con su alumnado? ¿Pueden establecerse conexiones o enlaces entre la experiencia de ver CLEO en el hogar y darle continuidad en las tareas escolares o viceversa?

La colaboración entre una empresa productora y un grupo de investigación universitario

¿Quiénes somos?

La serie de animación CLEO es la historia de una perrita recién nacida. Como única narradora de la serie comparte sus pensamientos sobre sus aventuras diarias con su mejor amiga. Cada temporada está estructurada en 3 aventuras de 13 episodios, para un total de 39 episodios por temporada. Ya se ha emitido en diferentes televisiones la primera y segunda temporada, estando en proceso de desarrollo la tercera. La serie está creada por la empresa La Casa Animada. Es una productora de animación 2D fundada en 2006 ubicada en Tegueste (Tenerife). 'Cleo', emitida a nivel nacional e internacional, ha obtenido premio a la mejor serie infantil del Stuttgart Festival of Animated Film y premio a la mejor producción internacional infantil/juvenil del Festival Internacional de TV de Sao Paulo, en su primera temporada. Está nominada a los Premios Quirino de la Animación Iberoamericana en su segunda temporada.

El grupo de investigación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías) de la Universidad de La Laguna se creó en el año 1999. Sus líneas de trabajo son: Los materiales educativos multimedia; Las TIC en los centros educativos; eLearning o educación a distancia por Internet; La alfabetización y competencia digital. El grupo está integrado en REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación en Educación), una red de excelencia de ámbito español.

EDULLAB ha recibido distintos premios nacionales por sus producciones educativas multimedia en Educación Intercultural (Proyecto Babylon), en Educación Afectivo-Sexual (Proyecto Sexpresan), en Educación Digital (Web de Tecnología Educativa). Ha firmado contratos de investigación con instituciones públicas y empresas de Canarias para evaluar el uso educativo de las tecnologías digitales. Ha realizado numerosas publicaciones de estudios sobre las TIC y la Educación en revistas académicas tanto españolas como internacionales. El enfoque estratégico de EDULLAB es desarrollar una perspectiva de I+D+i para la transferencia de conocimiento (investigar para generar productos que respondan a necesidades y demandas de la realidad social)

tanto en Canarias como en el ámbito español y latinoamericano. Más información en su sitioweb <https://edullab.webs.ull.es/>

¿Qué hemos realizado hasta la fecha?

El proceso de trabajo ha consistido en las siguientes sesiones de trabajo:

- Reunión inicial entre la productora y representantes del grupo EDULLAB para conocer tanto el equipo humano como los servicios y productos de las partes y establecer posibles cauces de colaboración y encuentro.

- Organizar sesiones de cocreación con grupo de docentes de Educación Infantil. Se desarrollaron para ello dos seminarios de trabajo en el que se invitaron a cinco profesores/as con amplia experiencia en utilización de pedagogías innovadoras en esa etapa educativa. El profesorado participante describió y puso en común algunas de sus experiencias más destacables, narraron el tipo de proyectos y temáticas que suelen trabajar con el alumnado, así como los recursos y materiales que con los mismos utilizan en el aula. El objetivo de estas sesiones de cocreación fue por una parte informar de cuáles son las metodologías de enseñanza más potentes actualmente en Educación Infantil, así como sugerir ideas que inspiren a la Productora en el proceso de diseño de los recursos web y digitales de CLEO.

- Reunión entre representante de la productora y director de EDULLAB para hacer balance de dichos seminarios y establecer vías de continuidad en la colaboración.

El próximo paso es elaborar un convenio que oficialice la colaboración entre la productora y el grupo de la Universidad de La Laguna. La aportación del grupo EDULLAB a la productora La Casa Animada consistirá en:

- Realizar apoyo, asesoramiento y recomendaciones educativas con relación a todo el proyecto transmedia de CLEO.

- Organizar y gestionar el contacto y las sesiones de cocreación con un grupo estable de docentes de Educación Infantil para probar en el aula los recursos creados de la serie para la tercera temporada.

- Evaluar el uso didáctico de dichos recursos de CLEO en el contexto de las aulas de Educación Infantil.

- Investigar sobre los efectos de la serie CLEO tanto sobre la población infantil de 3-6 años, como sobre los materiales didácticos derivados de la misma.

La aportación de La Casa Animada a EDULLAB consistirá en:

- Dar retorno en forma de productos creados específicamente para alguno de los proyectos en curso de EDULLAB.
- Participar como socio colaborador en nuevos proyectos de investigación de EDULLAB con relación a la creación y experimentación de videojuegos educativos.
- Facilitar prácticas formativas de estudiantes de grado y postgrado en Educación.
- Financiar, si se estima oportuno, acciones de investigación a demanda de la productora.

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la colaboración?

Estamos en una fase inicial, todavía en desarrollo, pero con gran recorrido.

Podríamos señalar que los puntos fuertes de esta alianza son:

- Motivación y curiosidad por ambas partes.
- Contar con equipo de profesorado de educación infantil con experiencia en metodologías de enseñanza innovadoras.
- Deseo de compartir un modelo de cocreación de productos o materiales educativos.

Como debilidades podríamos citar:

- Ausencia de un presupuesto y financiación a esta colaboración.
- Voluntarismo, con el problema que implica de que en cualquier momento alguna de las personas implicadas pueda darse de baja.
- Indefinición de un plan estratégico de actuación a medio plazo.

A modo de conclusión

Una serie de animación en los tiempos actuales de conectividad plena debería pensarse para ser consumida más allá del espacio del hogar a través de dispositivos distintos de la TV y adoptar formas narrativas que ofrezcan experiencias diversas y variadas a su público potencial.

Uno de los sectores o escenarios de ampliación e impacto de una serie infantil como CLEO es el ámbito escolar y en particular, la etapa de 3-6 años de Educación Infantil (Guichot-Reina y Merino, 2016). Para lograr productos de animación con calidad cultural y educativa será necesario establecer nuevas alianzas y sinergias con instituciones y actores del mundo educativo que son diferentes, pero complementarias de la industria audiovisual.

Esta comunicación simplemente ha pretendido dar a conocer una experiencia inicial de dicha alianza entre una empresa productora privada y un grupo de investigación universitario desarrollada en Canarias que pretende ser el germen para desarrollar y experimentar nuevos productos culturales de animación infantil para el entretenimiento que no sólo tengan en cuenta criterios de calidad artística y audiovisual, sino que también puedan ser útiles educativa y escolarmente (Area, 2017).

Bibliografía

AREA, M. (2017): "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 16 (2), pgs. 13-28. <https://relatec.unex.es/article/view/3083/2113> (consultado 20/03/2018),

FABBRO, G. Y SÁNCHEZ-LABELLA, I. (2016): "Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina". *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, Vol. 7, No. 1, 2016 (Ejemplar dedicado a: Infancia y Comunicación. Tendencias y demandas de investigación / coord. por José A. Ruiz San Román), págs. 11-29.

FERRÉS, J. (2008): "Cine y educación social: ¿desconocidos, rivales o aliados?" *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 39, 2008, págs. 13-29

GUICHOT-REINA, V. Y MERINO, M.A. (2016): "Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil". *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 25, págs. 119-122.

MORENO, L. (2008): "La transmisión de valores en los programas infantiles". *Revista Comunicar*, 31, vol. XVI, pgs. 411-415. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-027> (consultado 25/03/2018).

SCOLARI, C.A. (2013): *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto, 2013.

ICAMIABAS, A REPRESENTAÇÃO DE LENDAS INDÍGENAS E A MULHER NA ANIMAÇÃO TELEVISIVA BRASILEIRA

Viktor Danko Perkusich Novaes

Abstract

This article is about the representations of Amazonian indigenous legends and folklore in the Brazilian animation series *"Icamiabas in the Amazon City"*, more specifically about the legend of the *"Icamiabas"*, a tribe of women warriors who defend a matriarchal society in the heart of the forest. Considering the question of the representativeness of these legends and folklores in the context of animations, we sought to reflect on Brazilian culture and its role as an educative element and national identity, as well as female representation as protagonist in a sociocultural context and affirmation of Brazilian women.

Resumo

Este artigo se fará a respeito das representações de lendas e folclores indígenas amazônicos na série de animação brasileira *"Icamiabas na Cidade Amazônica"*, mais precisamente a respeito da lenda das *"Icamiabas"*, uma tribo de mulheres guerreiras que defendem uma sociedade matriarcal no coração da floresta. Tendo em vista a questão da representatividade dessas lendas e folclores no contexto das animações, buscamos a reflexão a respeito da cultura brasileira e seu papel como elemento educador e de identidade nacional, além da representação feminina como protagonista num contexto sociocultural e de afirmação da mulher brasileira.

Introdução

Icamiabas é a designação dada a índias que teriam formado uma tribo de mulheres que não aceitavam a presença masculina. Estas compunham uma sociedade matriarcal, caracterizada por guerreiras que combatiam em pé de igualdade com os homens, apenas permitindo a presença masculina com o propósito da procriação e nada mais.

De fato, é narrado que, enquanto o conquistador espanhol Francisco de Orellana descia um rio ainda não nomeado pelos Andes em busca de ouro, em 1541, este sofreu uma avassaladora derrota pelas mãos das *icamiabas*. Tal derrota dos invasores espanhóis foi tamanha que o fato foi relatado pelo Frei Gaspar de Carvajal, escrivão da frota, ao rei Carlos V, o qual, inspirado pelas antigas guerreiras gregas, batizou o rio de Amazonas. “[...] o mito das amazonas migrou, assim do velho para o Novo Mundo, redimensionado com a nova realidade que se afigurava para os europeus”. (UGARTE, 2003, p.12).

“As Ykamiabas estão subindo o monte, quando avistam os estrangeiros. Mais que depressa, trocam os objetos de uso doméstico por armas de guerra. Com os cabelos amarrados em volta da cabeça para melhor combater os intrusos, elas se preparam para o ataque [...]. A expedição é pega de surpresa. Mais que depressa, Orellana reúne a tripulação para revidar o ataque [...]. Eles já sabiam da nossa presença. – Grita Orellana aos expedicionários [...]. Mesmo em pequeno número, as mulheres guerreiras, coligadas aos vizinhos, combatem a expedição. Cobertas com pequenas tangas, elas se escondem entre as árvores para deferir-lhes com mais segurança suas flechas [...]. Impressionados com a sua altura, observam-lhes a pele bronzeada, ombros largos, os cabelos trançados e enrolados à cabeça, e a nudez à mostra, que parece não deixar dúvida quanto à natureza feminina.” (MELO, 2012, p. 136)

Esta citação de Melo nos coloca então em um contexto no qual a figura da mulher é de fato colocada em evidência, não apenas por sua beleza, mas por suas capacidades. Tamanha é a força dessa lenda, que a difusão dos exploradores espanhóis e portugueses descreviam suas habilidades como mágicas.

A partir disso o estúdio de animação Iluminuras, localizado em Belém no estado do Pará, representou a figura das *icamiabas* para uma série televisiva de animação, buscando mesclar a atualidade da cultura local com essa antiga lenda.

Icamiabas a animação e seu papel educador

A série animada paraense batizada de “*Icamiabas na Amazônia de pedra*”, foi produzida em 2012, a partir de um edital da TV Cultura local, que resultou em

animações de cerca de um minuto de duração que eram exibidas nos intervalos da programação. Em 2015 o estúdio Iluminuras foi novamente agraciado com a premiação de outro edital de incentivo, dessa vez produzindo animações de 11 minutos aprofundando mais a respeito da vida das protagonistas, suas angústias e as dificuldades de equilibrar suas vidas comuns com as de heroínas.

As animações dialogam com a cultura da região, colocando a lenda num contexto atual, no qual as protagonistas devem lidar com situações do dia a dia ao mesmo tempo que cumprem seus papéis como heroínas. As quatro protagonistas, Iuna, Laci, Conori e Thyhi são estagiárias dos deuses da cultura amazônica: Tupã, Jaci e Caupé, elas dividem sua rotina entre as tarefas comuns do dia a dia com batalhas com criaturas do folclore indígena.

Interessante a se notar é que devido a sua produção ser realizada na região norte do país, percebemos que as referências dessa região e a proximidade com os povos indígenas fazem com que a adaptação da lenda para a série seja muito mais diferenciada, “Para compreender-se a Amazônia e a experiência humana nela acumulada, seu humanismo, deve-se, portanto, levar em conta seu imaginário social” (LOUREIRO, 2000, p. 86). Tal retratação feita em outra região do país não teria o mesmo impacto, sendo apenas uma visão distante e diluída dessa lenda, muito diferente da qual o estado do Pará está produzindo, devido a sua proximidade da região amazônica e ligação com um contexto histórico e social dos povos que ali vivem o estúdio foi capaz de produzir uma série cujas representações dessas lendas e folclores são autênticas.

A retratação de mulheres como protagonistas nesta animação se dá pela junção de uma antiga lenda indígena e questões sociais do gênero feminino, esse caráter é representado pelas situações que as protagonistas da série enfrentam, não apenas nas batalhas contra criaturas sobrenaturais, mas nas dificuldades do dia a dia, elas mulheres cujas vontades, desejos e obrigações sociais são facilmente identificáveis.

“O mito das *Icamiabas* pode ser simbolicamente a representação da mulher que procura seu espaço na sociedade e que pensa que para conquistá-lo e mantê-lo não irá precisar de mais ninguém. As *Icamiabas* são as mulheres modernas, que trabalham e a cada dia lutam para manter o seu espaço no mercado de trabalho e que muitas vezes cuida sozinha da família – sendo pai e mãe – representando um novo grupo familiar.” (DUTRA; SÁ, 2012, p.04)

A partir disso podemos notar a real importância desta série, levando em conta o papel que as telas das televisões, computadores e smartphones

possuem no cotidiano, chegamos a conclusão que uma animação como essa tenha a capacidade de alcançar um grande público, principalmente os mais jovens, valores transmitidos pela série a respeito da cultura indígena agregado a figuras femininas fortes sendo vistas pelo público infantil, se tornam uma ferramenta fundamental para a conscientização a respeito da realidade da mulher brasileira.

A lenda das *icamiabas* gera diversos significados a partir de sua adaptação, fazendo com que novas questões surjam, não apenas a respeito da mulher e a sociedade, mas também sobre a representatividade do sexo feminino, discussões sobre gêneros e sexualidade.

“Essas e outras lendas brasileiras fizeram e fazem parte de histórias que mergulham no intenso imaginário das águas, possibilitando assim, problematizações, análises e discussões acerca das temáticas de gênero e sexualidades que estão imersas nesses textos culturais repletos de representações, significados e ressignificados.” (SANTOS, 2017, p. 23)

Fora isso, a animação ainda pode nos contar mais sobre a cultura popular, folclore e religião indígenas, que até então se concentravam na região norte do país, esta lenda é apenas uma parcela do imenso patrimônio cultural brasileiro que formam um imenso mosaico composto pelas mais diversas culturas e povos que formam o Brasil. “São um pouco da nossa cultura tanto nacional como local e deve ser transmitido aos mais jovens, pois trazem em suas narrativas uma riqueza de informação e sabedoria popular que não é encontrada em nenhum outro tipo de patrimônio imaterial.” (DUTRA; SÁ, 2012, p. 05).

Conclusão

A série animada das *Icamiabas*, mostra a importância do patrimônio imaterial brasileiro, a preservação de uma cultura quase perdida que dialoga com a atualidade, não só isso, mas essa representação da mulher indígena inserida em um contexto atual, tem a capacidade de ser uma ferramenta educadora no que diz respeito a diversas questões relacionadas a mulher brasileira, devido a facilidade que possui para ser disseminada pelos meios eletrônicos.

O rico folclore brasileiro, antes restringido por barreiras geográficas, agora possui um espaço no qual pode ser transmitido, as representações de uma cultura, muitas vezes desconhecidas por outras regiões do Brasil, chegam ao grande público. Essas lendas, agora com uma nova roupagem, são transmitidas aos mais jovens, sem que percamos a conexão com as raízes da cultura dos antigos habitantes de nosso país.

Referências. Bibliografia

APARECIDA DOS SANTOS, S. (2017) “Ykamiabas – Mulheres Guerreiras: Entre mitos, lendas historicidade, gênero e sexualidade.” en: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen’s Worlds Congress. (Anais Eletrônicos). Florianópolis.

EGAS DUTRA, M. Y OLIVEIRA DE SÁ, G. (2012) “Mulheres na Mitologia: Uma Análise de Personagens Míticos da Cultura Amazônica.” en: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteiras e Diversidade IV Seminário do Grupo de Pesquisa, Educação e Processo Civilizador. Dourados.

LIMA DA COSTA, M. et al. (2002) “Muyrakitã ou Muiraquitã, um talismã arqueológico em jade procedente da Amazônia: Uma revisão histórica e considerações antropológicas.” en: Acta Amaz. vol. 32 no. 3 Manaus.

MELO, R. (2012) *Ykamiabas – Filhas da Lua, Mulheres da Terra*. 2. ed. São Paulo: Editora Nelpa.

PAES LOUREIRO, J. (2000) *Obras reunidas - Volume 4*. 1. ed. São Paulo: Editora Escrituras.

PORTAL CULTURA. *As guerreiras Icamiabas ganham o Brasil*. <<http://www.portalcultura.com.br/node/46910>>. [Consulta: 2 de fevereiro de 2018.]

PORTAL CULTURA. *As Icamiabas estreiam na TV Cultura do Pará*. <<http://www.portalcultura.com.br/node/49293>>. [Consulta: 2 de fevereiro de 2018.]

SILMARA APARECIDA DOS, S. (2017) *Navegando pelo imaginário das águas: gênero e sexualidade nas lendas brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Área de concentração Gênero e Diversidade Cultural. UFLA. Lavras.

SILVA UGARTE, A. (2003) “Margens míticas: A Amazônia no imaginário europeu do século XVI.” en: *Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias*. P. Mary del y G. Flávio dos Santos. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

Filmografia

Icamiabas na Amazônia de Pedra (temp. 1 cap. 1: “Cai dentro Boitatá.”) Estúdio Iluminuras. 2012.

Icamiabas na Amazônia de Pedra (temp. 1 cap. 2: "Já chega Caipora.") Estúdio Iluminuras. 2012.

Icamiabas na Amazônia de Pedra (temp. 1 cap. 3: "Melhor vir por bem, porco.") Estúdio Iluminuras. 2012.

ELEMENTOS POSMODERNISTAS EN KALABAZA TRIPONTZIA Y NUR ETA HERENSUGEAREN TENPLUA DE JUANBA BERASATEGI

Maitane Junguitu Dronda
Doctoranda UPV/EHU

Abstract

The rupture within the structures of classical cinematography is not only illustrated in live-action films but also in animated movies. *Toy Story* (1995, John Lasseter) and *Shrek* (2001, Andrew Adamson, Vicky Jenson) are the two animated long-feature films that are often considered the main examples of postmodernism. However, prior to their release, the Basque filmmaker Juanba Berasategi (1951-2017) had already introduced postmodern elements in his films. Berasategi, who is the pioneer of commercial animation in the Basque Country, made films full of strong social criticism, introduced well-known people in Basque society in his stories, and used animation techniques as a resource to highlight the messages and syntax of his films, while continuing to use the classical standards of animated features. This paper will focus on those characteristics in *Kalabaza tripontzia* (1985), his first movie, and *Nur eta herensugearen tenplua* (2017), a posthumous film.

Resumen

La ruptura con las estructuras clásicas cinematográficas se ha identificado tanto en cine de imagen real como en animación. Dos de los largometrajes de animación que se mencionan habitualmente como referentes del posmodernismo son *Toy Story* (1995, John Lasseter) y *Shrek* (2001, Andrew Adamson, Vicky Jenson). Sin embargo, antes del estreno de estas dos películas, el cineasta vasco Juanba Berasategi (1951-2017) ya opta por introducir en sus obras elementos posmodernistas. Berasategi, que es el pionero de la animación comercial en la Comunidad Autónoma Vasca, realiza un cine de crítica social en el que sin dejar de lado las convenciones clásicas, incluyendo personajes conocidos de la sociedad vasca y el uso de la técnica de animación como recurso para subrayar los mensajes de sus películas y sintaxis. En la presente comunicación estudiamos esas características en la filmografía del director vasco en su ópera

prima *Kalabaza tripontzia* (1985) y en su largometraje póstumo, *Nur eta herensugearen tenplua* (2017).

Biografía

Maitane Junguitu es licenciada en Comunicación Audiovisual y Máster en Comunicación social, ambos por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Actualmente está desarrollando su tesis doctoral sobre la industria de largometrajes de animación de la Comunidad Autónoma Vasca (España), incluyendo análisis narrativos y temáticos de las obras. Ha realizado dos estancias de investigación en University of Nevada (USA) y University of Stirling (Reino Unido), evaluando la animación en pequeñas naciones. Ha desarrollado su investigación como investigadora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UPV/EHU, participando y organizando varios congresos.

I. Introducción. el cine posmoderno

Esta comunicación tiene como objeto analizar las características del cine posmoderno en dos de los largometrajes del director vasco Juanba Berasategi. Para ello, realizaré inicialmente un acercamiento a las características posmodernas a través de las reflexiones de diferentes autores. Después de mencionar brevemente algunas películas de imagen real, pasaremos a describir dos de los grandes referentes de la animación comercial posmoderna: *Toy Story* (1995, John Lasseter) y *Shrek* (2001, Andrew Adamson y Vicky Jenson). Una vez planteados las bases teóricas y unas aproximaciones a obras concretas, pasaremos a describir los elementos posmodernos de las películas de Juanba Berasategi –por lo que excluimos series de televisión y cortometrajes-. En este análisis no nos centraremos en una única película, sino que repasaremos su filmografía, desde su ópera prima, *Kalabaza tripontzia* (1985), hasta su película póstuma *Nur eta herensguearen tenplua* (2017).

Después de más de 100 años de historia, el arte cinematográfico y más concretamente las obras narrativas han evolucionado, no solo en técnica, sino también en forma y fondo. Una de las consecuencias del estudio de las ficciones es la determinación de diferentes convenciones que llegan a definir estilos. Entre estos estilos, centramos la atención en la división entre cine moderno y posmoderno, que trae consigo la identificación de unas características específicas. El posmodernismo se corresponde a un discurso que se aplica no solo al cine, sino tanto a la propia sociedad como a representaciones artísticas concretas como la arquitectura o la literatura.

En lo que respecta al cine, estas particularidades se observan en todos los campos de la construcción de la imagen y del relato y se oponen a las fórmulas habituales del cine clásico de Hollywood, en el cual predomina el sistema de estudios. Según indican los teóricos, con la posguerra llega la ruptura de las estructuras industriales que imperan hasta ese momento en Hollywood –el mencionado sistema de estudios-, por lo que se comienza a hablar de un nuevo Hollywood. Tal y como apunta Ivonne Tasker, este nuevo Hollywood se caracteriza por nuevas corporaciones multimedia, nuevos lugares de exhibición y nuevas formas de consumo (Tasker, 1998). Esto tiene como consecuencia un nuevo estilo cinematográfico, el cine posmoderno, que definimos a continuación.

Uno de los autores que a lo largo de su obra ha definido el cine posmoderno es Fredric Jameson. Teniendo en cuenta su obra, podemos comenzar señalando a nivel narrativo la parodia, el pastiche, la nostalgia y en definitiva las autorreferencias a otras obras –tanto cinematográficas como a formatos televisivos-, que exige al espectador una atención activa para identificarlos (Jameson, 1998). Al mismo tiempo, el género cinematográfico pasa a mostrar-

se de manera híbrida. La manera en la que se presenta la historia, con una alta presencia de ironía, ya sea en clave de humor o no, también es determinante. El nihilismo predomina en las historias, y los valores atribuidos a las historias y a los personajes dejan de ser maniqueos y se produce una ruptura a la hora de identificar el bien y el mal, así como a la hora de distinguir la realidad de la ficción. Esa misma división sucede a nivel iconográfico, ya que el aspecto y valores habituales de ambientes y personajes no se corresponde al rol que normalmente cumplen.

Las características y recursos técnicos son otro de los elementos sobre los que se fundamenta el cine posmoderno, ya que puede dejar entrever el proceso de producción de la escena a través de, por ejemplo, movimientos de cámara precipitados. Tampoco debemos olvidar el montaje, ya que se en ocasiones se opta por un ritmo frenético en las películas, lo que conlleva a una marcada espectacularidad. Las técnicas digitales de producción también toman un papel relevante y podemos destacar las teorías de Alan Kirby, en las que explica el movimiento 'digimodernismo' como etapa posterior al posmodernismo, concretando que la técnica digital habría influido de lleno en los contenidos mediáticos (Kirby 2009). Una de las consecuencias de la animación digital es la recreación de lo inverosímil a niveles hiperrealistas. Todo lo anterior dicho lleva a que jugar con el propio medio se convierte en una nueva forma de autorreferencialidad para el espectador.

Aunque a priori el cine posmoderno pueda parecer rupturista, alternativo y crítico, como Katixa Agirre advierte, eso no le exime de reproducir valores conservadores (Agirre, 2014). En consecuencia, la separación que puede preverse del antiguo sistema de estudios no tiene por qué llevar a un cine progresista en lo que se refiere a los valores que representan sus historias.

Agirre también explica que no hay un criterio unificado de la aplicación de las interpretaciones posmodernas sobre las producciones cinematográficas. Por ello, tanto las características que hemos señalado, como la aplicación de las mismas a ejemplos ilustrativos son muy variadas dependiendo del investigador. En ese sentido, Tasker señala que según diversos autores, los *blockbusters* o algún ejemplo de cine de autor son considerados cine posmoderno, con Ridley Scott o Quentin Tarantino como posibles exponentes. Si dedicamos nuestra atención al cine español, Sánchez Noriega muestra como ejemplo posmodernista la primera etapa de la cinematografía de Pedro Almodovar, como consecuencia del punto de vista personal que el director vierte sobre sus películas (Sánchez Noriega, 2002). En lo que respecta a producido en el País Vasco, queremos señalar las investigaciones de María Pilar Rodríguez y Leire Ituarte. La primera estudia el cine de los noventa y entre otros ejemplos de posmodernismo, explica cómo el director bilbaíno Álex de la Iglesia, en *El día de la bestia* (1995), representa una sociedad española sobre-mediatizada, y

más concretamente, una ciudad de Madrid en la que se observa una ruptura social con los valores tradicionales españoles motivada por el sueño de europeización y el conflicto que eso supone (Rodríguez, 2002). Por su parte, Leire Ituarte sitúa su investigación sobre la obra de Juanma Bajo Ulloa y Julio Médem dentro de los estudios de género, y más concretamente, interpreta las películas de los directores desde un marco posmodernista, que le lleva a concluir que aunque la representación del patriarcado sigue vigente, la transgresión femenina tiene mucha presencia en los films (Ituarte, 2003).

2. La posmodernidad y la animación

Cuando hablamos de animación y más concretamente de animación comercial en forma de largometraje, el exponente habitual, consecuencia del éxito de sus producciones a lo largo de los años, es The Walt Disney Studio/Walt Disney Productions -actualmente The Walt Disney Company la cual a partir de aquí denominados simplemente Disney-. La notoriedad de las películas de Disney lleva, con el tiempo, a que otros autores intenten imitar su estilo y convenciones establecidas. Los largometrajes de la época clásica de Disney, fechados entre la década de los treinta y de los sesenta –coincidiendo su final con la muerte del propio Walt Disney-, convierten a estas películas en referentes dentro de lo que previamente hemos definido como el Hollywood clásico, que se contraponen, como Gordon B. Arnold indica, con las películas dirigidas a una audiencia adulta que comienzan a aparecer a finales de los sesenta, con el ejemplo más significativo de la película de 1972 *Fritz the cat* de Ralph Bakshi (Arnold, 2017). A pesar de esas reacciones, Disney continúa trabajando durante años bajo los mismos parámetros: prevalece la adaptación del cuento de hadas, el género fantástico y musical y por mencionar un estereotipo constante, la princesa pasiva entre los roles protagonistas y la presencia de animales antropomorfizados.

Más allá de los ejemplos de largometrajes de animación *underground* como el último film mencionado, a nivel comercial, la ruptura con los planteamientos clásicos de Disney comienza a darse dentro de la propia factoría, cuando de la mano de Pixar se estrena *Toy Story*. Sin embargo, previamente a este momento, a nivel narrativo dentro de los largometrajes de Disney ya comienza a observarse una tímida autorreferencialidad, cuando por ejemplo en *Aladdin* (1992, Ron Clements, John Musker) se introducen momentáneamente en pantalla personajes de *The Little Mermaid* (1989, Ron Clements, John Musker) y *The Beauty and the Beast* (1991, Gary Trousdale, Kirk Wise). Más tarde llega la mencionada *Toy Story*, la cual Alan Kirby (2009) considera la primera película posmoderna dirigida al público infantil. La película, además de suponer un paso adelante en lo que a tecnología se refiere, como Kirby afirma, destaca

por su carácter híbrido en lo que respecta a contenidos: a nivel de género se mezclan retazos del cine bélico, de aventuras y fantástico, con abiertos guiños a películas sobradamente conocidas como la saga de *Indiana Jones* (1981-2008, Steven Spielberg) o a *Alien* (1979, Ridley Scot), o incluso la introducción de una canción de una película anterior de la propia Disney.

Sin embargo, más allá de *Toy Story*, el principal ejemplo posmodernista señalado por los investigadores es la película *Shrek*, producida por Dreamworks, dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jenson y estrenada en el año 2001. La principal novedad que propone *Shrek* respecto a *Toy Story* es la ruptura total, a través de la parodia, de las convenciones que hasta ese momento plantea Disney. Eso se observa desde la primera secuencia en la que directamente se destruye el modelo de cuento de hadas al que nos ha habituado Disney, o por el propio planteamiento de los personajes principales: el protagonista es un antihéroe en forma de ogro nihilista y la princesa es capaz de defenderse sola. Todo ello hace que la ironía sea una constante, junto con la mezcla de géneros –principalmente la *buddy movie* y la fantasía-, y la constante necesidad del espectador de identificar cada una de las referencias tanto a cuentos de hadas tradicionales como a otras novelas, películas e incluso programas de televisión. En consecuencia, Nora Ros concluye que *Shrek* es una película que invita a la reflexión sobre los estereotipos y la justicia social (Ros, 2007). La necesidad de reflexión que plantean estas películas, enfatizan aun más el hecho de que la animación se presente como un producto de consumo intergeneracional, ya que los guionistas plantean sus mensajes para satisfacer a los diferentes rangos generacionales que asisten a las proyecciones de las películas.

A esta descripción superficial debemos sumar una de las conclusiones sobre la película que Ángel Pablo Cano hace, al recordar que aun estando ante una película posmodernista, ésta sigue respetando la estructura habitual de los cuentos de hadas, con el manido planteamiento inicial que es la necesidad de rescatar a la princesa y la celebración de una boda final (Cano, 2003), que nos lleva además a las estructuras narrativas más básicas. De manera igualmente crítica, Kirby plantea que varias de las sucesivas películas de Pixar apuestan por estructuras y contenidos de corte similar a las convenciones clásicas de Disney, por lo que las considera películas con vestigios posmodernistas.

3. Elementos posmodernistas en la filmografía de Juanba Berasategi

Una vez definido el posmodernismo y vistos ejemplos tanto de cine de imagen real como de animación es el momento de hacer frente al estudio de caso que planteamos: el cine del director vasco Juanba Berasategi. Por contexto, esta investigación la situamos alejada de las grandes súper produc-

ciones de gran presupuesto y distribución -tanto a nivel internacional como nacional, ya que estas obras principalmente se han proyectado únicamente en Euskadi-. En ese punto situamos a Juanba Berasategi (1951-2017), pionero de la animación comercial en el País Vasco en cuya filmografía figuran tanto el primer cortometraje como el primer largometraje de animación comercial producidos en Euskadi. Berasategi dirige a lo largo de su carrera siete largometrajes: *Kalabaza tripontzia* (1985), *Balearenak/Ipar haizearen erronka* (1992), *Ahmed*, *Alhambra printzea* (1998), *Alhambra giltza* (2003), *Barriola*, *San Adriango Azeria* (2008), *Tormesko itsumutila* (2012) y *Nur eta herensugearen tenplua* (2017). En este caso, nos centramos en su primer largometraje y su última película.

A la hora de analizar la filmografía de Juanba Berasategi observamos que sus historias responden a los géneros habituales de la animación, como son la aventura y la fantasía. Respecto a la estructura narrativa, sus películas respetan la fórmula del viaje del héroe, como es el caso de *Nur eta herensugearen tenplua*. Frente a ello, *Kalabaza tripontzia* está formado por siete cortometrajes unidos por un narrador, una estrategia que ocasionalmente aparece en las primeras obras de algunos realizadores, como *Mágica aventura* (1973) de Cruz Delgado.

Aun cuando sus películas responden habitualmente a un género y una estructura narrativa tradicional -insistimos en la excepción de *Kalabaza tripontzia*-, podemos identificar narrativas y técnicas, -principalmente aisladas- que acercan su trabajo al posmodernismo.

Uno de los ejemplos más representativos de las películas de Berasategi es el nihilismo de su obra a través del conflicto de valores, formulados tanto por personajes como por la sociedad que se representa en la película. Berasategi se muestra crítico con la sociedad que le rodea desde *Kalabaza tripontzia*, especialmente a través de la ciudad de Eibar como sinónimo de consumismo y de desastre urbanístico. Además, tanto en los entornos rurales como urbanos descritos en la película, son varios los personajes de axiología variable, por lo que la descripción de la estructura narrativa del viaje del héroe no es exacta.

De manera similar a como se muestra Eibar, Pekín en *Nur eta herensugearen tenplua*, donde el constante tráfico y presencia de publicidad. Ambas ciudades se contraponen con la naturaleza salvaje, en *Kalabaza tripontzia* mostrada en las demás historias narradas, y en *Nur* a través del parque de atracciones.

La observación de la obra de Juanba Berasategi es ilustrativa de la evolución de la técnica, que va desde los dibujos animados tradicionales y la necesidad de un gran equipo de dibujantes a un proceso totalmente digital con pocos animadores. *Kalabaza tripontzia* es en ese sentido un ejemplo de técnica de dibujos animados sobre acetato. Por su lado *Nur eta herensugearen*

tenplua combina animación digital, tanto 3D como 2D, para contar su historia, sin llegar a estar realizada en 3-D estereoscópico. En la película estrenada en 2017, la animación 3D se usa para reproducir elementos que consideramos de origen fantástico, tanto los propios dragones que acompañan a los protagonistas, como los edificios y atracciones del parque recreativo. Por ello, la técnica supone un recurso que apoya, a nivel de significados, no solo la diferenciación entre fantasía y realidad, sino también la separación entre el mundo infantil y adulto.

El límite entre fantasía y realidad también se plantea en uno de los cortometrajes de *Kalabaza tripontzia*. Al igual que en *Nur eta herensugearen tenplua*, el final de las historias hace cuestionar al espectador si los elementos mágicos –una constante de la animación–, son producto de la imaginación de los personajes o no, por lo que la interpretación queda abierta para la audiencia.

Relacionado con el debate entre realidad y fantasía encontramos las citas históricas y la autorreferencialidad. El primer ejemplo de ello lo encontramos en *Kalabaza tripontzia*, donde además de hacer referencia directa a la televisión autonómica vasca, ETB, introduce a uno de los periodistas más conocidos de la época, Luis Alberto Arambarri, conocido como “Amatiño”. Esto también se observa en su último largometraje, *Nur eta herensugearen tenplua*, que siendo una adaptación de uno de los relatos de la escritora Toti Martínez de Lezea, tal y como pasa en la novela original, la autora es introducida en la narración. No solo eso, si no que en esa película aparece el propio director, Juanba Berasategi, así como una referencia directa a su ópera prima, *Kalabaza tripontzia*, ya que coloca el póster del film en el dormitorio de la protagonista. Mediante los tres ejemplos mencionados el autor parece querer dar veracidad al mundo de ficción -y fantasía- que está reproduciendo en pantalla.

Y, aunque como señalamos, *Kalabaza Tripontzia* es un largometraje que carece de cualquier recurso digital, no debemos obviar dos detalles que aluden a la metarreferencialidad de la propia técnica y que implica directamente al espectador. Por un lado, encontramos un plano en el que una lluvia de meteoritos se dirige hacia el espectador, reproduciendo un efecto similar al que se busca a través del 3-D estereoscópico. También lo relacionamos con el momento en el uno de los personajes hace frente al espectador, primero al simular arrancar y luego quemar la pantalla de proyección la película. Esto supone una ruptura de la continuidad de la narración que sirve para separar los diferentes actos de la historia y subrayar la sintaxis de la misma. Precisamente este personaje, junto con el narrador, se dirigen abiertamente a la audiencia, el primero a través de planos subjetivos interpelando directamente a la cámara –y como decimos también interactuando con el propio medio, aun figuradamente–, y el segundo a través del lenguaje verbal.

4. Conclusiones

Las dos películas analizadas, *Kalabaza tripontzia* y *Nur eta herensugearen tenplua*, dirigidas por Juanba Berasategi, muestran ciertos elementos tanto narrativos como técnicos que podemos considerarlos como posmodernos. Entre ellos, destacamos la introducción en la ficción de personajes reales que aluden a la propia sociedad vasca -mostrada de un modo crítico- y a los autores de las historias. Por el lado de la técnica, las elecciones responden a la implicación del espectador en la película, así como a subrayar, a través del 3D, los significados subyacentes de la trama. Estos elementos posmodernistas, los consideramos elementos aislados, ya que no sobresalen sobre las estructuras y fórmulas tradicionales de la convención de largometraje de animación.

Sin embargo, debemos destacar la importancia que tiene la visión de la sociedad que plasma Juanba Berasategi en sus películas y en las que no nos hemos detenido en profundidad, ya que creemos merece una investigación propia. La manera en la que describe por un lado Euskal Herria -a través de la ciudad de Eibar- y por otro lado Pekín, subrayan la nostalgia de un mundo previo a la industrialización en el que precisamente, el imaginario infantil se mezcla con la fantasía y se identifica con la naturaleza.

De este modo, para complementar las conclusiones expuestas del análisis de *Kalabaza tripontzia* y *Nur eta herensugearen tenplua*, conviene ampliar la investigación e incluir en la misma el resto de largometrajes –e incluso cortometrajes y series de televisión- dirigidos por Juanba Berasategi. Así, se prevé extender la perspectiva sobre la presencia del posmodernismo en la obra del director y comprobar si existe o no, alguna película que pueda considerarse plenamente posmodernista entre ellas.

Bibliografía

AGIRRE, Katixa. El nuevo Hollywood y la posmodernidad: entre la subversión y el neoconservadurismo. En: *Palabra Clave*, septiembre 2014, 17 (3), 645-671

ARNOLD, Gordon B. *Animation and the American imagination. A brief history* (2017). Santa Barbara: Praeger.

CANO GÁMEZ, Ángel Pablo. Metalenguaje y otredad: posmodernismo en Shrek. En: *Revista Latina de Comunicación Social. La Laguna: Universidad de La Laguna*, nº56, 2003. [En línea] <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/20035633cano.htm>> [Consulta: 15/03/2017].

ITUARTE, Leire. *El imaginario posmoderno de la feminidad en la filmografía de Juanma Bajo Ulloa y Julio Médem* (2003). Directora: Casilda de Miguel. Serie Tesis Doctorales. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen zerbitzua = Servicio editorial.

JAMESON, Fredric. *El giro cultural: escritos seleccionados sobre posmodernismo 1983-1998* (1998). Buenos Aires: Manantial.

KIRBY, Alan. *Digimodernism: How new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture* (2009). New York & London: The Continuum International Publishing Group.

RODRÍGUEZ, María Pilar. *Mundos en conflicto: Aproximaciones al cine vasco de los noventa* (2002). Bilbao: Universidad de Deusto; Donostia-San Sebastián: Euskadiko Filmatagia, Filмотeca vasca.

ROS, Nora. El film Shrek: una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 44, n°6, 2007

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis. *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión* (2002). Madrid: Alianza Editorial.

TASKER, Ivonne. Aproximación al nuevo Hollywood. En: CURRAN, James; MORLEY, David; WALKERDINE Valerie (1998). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós, pp.323-346.

LAS PELÍCULAS MENORES DE LA EDAD DE ORO DE LA ANIMACIÓN ESPAÑOLA. ANIMADORES EN EL DISEÑO DE PROYECTORES DE JUGUETE

Raúl González-Monaj
Dpto. de Comunicación Audiovisual e Hª del
Arte. Universidad Politécnica de Valencia.

Abstract

Right after the civil war, over one hundred short films and four feature animated films were produced for the big screen in Spain from 1939 to 1952. These are considered the golden years of the Spanish animation. Coincidentally, there was also a small industry supplying films for toy projectors.

The development of toy projectors and their films created a new market niche that left us a wealth of movies virtually unknown to us today. It is worth noticing that some of these toy projectors were designed by the animators themselves, who created films either on celluloid sub-formats or paper tapes for the most important toy makers of the time, such as Payá, Jefe or Novedades Poch

It was a movement out of necessity. The cartoon short film industry in 35 mm. was doomed in January 1943, when the NO-DO screening was made compulsory by the government, thus taking the place previously occupied by cartoons in movie theaters.

This paper reviews the roll of José Escobar (creator of Carpanta and Zipi y Zape), Salvador Mestres and Joaquín Pérez Arroyo behind the design of the machines that preceded the popular Cinexin and the footage created ad hoc. Although these films are of lower quality and shorter length than those in 35 millimeters, they are an example of ingenuity that captivated generations of Spanish kids growing up in dire times.

Resumen

Durante la edad de oro de la animación española (1939-1952), en la que se llegaron a filmar un centenar de cortometrajes y cuatro largometrajes, se realizó una producción menor y en paralelo que complementaba la oferta de proyectores de juguete domésticos (pre-cine fundamentalmente). Así, en

plena posguerra, los niños de toda España pudieron disfrutar en sus casas de aventuras extra de los mismos personajes que ya conocían de la pantalla grande y de otros nuevos.

Lo más interesante del caso es que tras el diseño de algunos de los proyectores para los que se realizaron estas películas se encontraba el talento de los animadores de dichas aventuras. Tal fue el caso de José Escobar (padre de Carpanta y de Zipi y Zape), de Salvador Mestres o de Joaquín Pérez Arroyo. Artistas que, bien en subformatos de celuloide o bien en cintas de papel reflejado, llegaron a los rincones de todo el país de la mano de las más importantes jugueteras del momento, como Payá, Jefe o Novedades Poch.

El desarrollo de los proyectores domésticos de juguete y sus películas constituyó un nuevo nicho de mercado que nos legó una serie de aventuras prácticamente desconocidas al mismo tiempo que confirmó la valía como diseñadores industriales de unos animadores, ya de por sí talentosos.

Esta producción paralela al cortometraje animado en 35mm nació de la necesidad de perpetuar un trabajo iniciado en ese formato y que la imposición del NO-DO en enero de 1943 había condenado a desaparecer al ocupar su lugar natural en las salas de cine.

El presente trabajo repasa la implicación de los citados genios en el diseño de los aparatos que antecedieron al popular Cinexin y el singular metraje realizado exprofeso. Películas prácticamente desconocidas que, aunque menores en calidad y duración que sus hermanas de 35 mm, no dejan de ser una muestra de ingenio y síntesis narrativa que cautivaron a varias generaciones de niños en unos tiempos más que difíciles.

Introducción

En España, durante la dura posguerra, paradójicamente, se vivió uno de los periodos más fértiles en la creación animada; el conocido como “la edad de oro de la animación española”. Una etapa que podríamos fijar entre el final de la Guerra Civil y primeros años cincuenta y en la que se realizaron cerca de un centenar de cortometrajes y cuatro largometrajes. El foco principal de esta eclosión animada se situó en Barcelona, ciudad que por la calidad de sus recursos humanos, provenientes del tebeo, generó la mayor parte de los estudios de animación.

La razón de este movimiento habría que buscarla en el aislamiento internacional al que se vio sometido el Régimen, por su alineamiento con el derrotado Eje, que, combinado con el periodo autárquico, obligó a la producción propia en todos los ámbitos. En el contexto cinematográfico sucedió lo mismo y la política de estímulo y protección del gobierno favoreció la industria local. Pero, contradictoriamente, el mismo Régimen que alentaba el metraje autóctono, con la obligatoriedad del NO-DO —a partir de enero de 1943—, desalojó de su lugar natural a los cortometrajes animados que se exhibían antes de cada sesión. Situación que marcó el principio del fin de una época, obligando a sus autores a buscar nuevos nichos de mercado en la animación.

El binomio “proyector doméstico-película de animación” ya se explotaba en Europa desde 1922, gracias a la popularización del Pathé Baby, aunque, en España, era el precine “de papel” del Cine Nic y de su competencia sonora del Cine Rai, el entretenimiento con mayor predicamento.

El caso de los animadores profesionales de aquella época en el ámbito doméstico, es un episodio menor no lo suficientemente estudiado pero interesante. Pero aún resulta más atractivo cuando sabemos que estos autores, no conformes con hacer animaciones inéditas exprofeso para el nuevo medio, fueron también responsables del diseño de los aparatos, confirmando un talento que iba más allá de lo gráfico y se adentraba en el diseño industrial.

Salvador Mestres

El primero de los animadores que se interesó por actualizar el nicho de la proyección doméstica fue el genio de Salvador Mestres Palmeta (Vilanova i la Geltrú, 1910- Barcelona, 1975). Al igual que la práctica totalidad de sus colegas de la edad de oro venía del mundo de las historietas, y antes del final de la Guerra Civil lo pudimos ver dibujando en cabeceras locales como *L'esquella*

de la torratxa, o *El be negre*, así como en otras de tirada nacional como *TBO* o las pertenecientes a la editorial El gato negro (posteriormente Editorial Bruguera) como *Aventuras y emociones* o *Camaradas*.

En 1938, Mestres, se incorpora como realizador a la nueva aventura empresarial de los editores Hermanos Baguñá, llamada Hispano Gráfico Films, en el que sería el primer intento serio de empresa animada nacional y para la que trabajarán talentos como Muntañola, o Escobar —objeto también de este trabajo. El grueso de la producción total de este estudio (once cortometrajes) giró en torno a su personaje de tebeo Juanito Milhombres, del que se hizo una serie de siete capítulos entre 1940 y 1942.

Pero llegado ese año, surgen diferencias por el modo de entender el negocio entre Mestres y el empresario Jaime Baguñá Gili, y el primero abandona el estudio¹, justo antes de su fusión con Díbsono Films —otro estudio clásico de la animación barcelonesa. De su unión resultará Dibujos Animados Chamartín, buque insignia de la edad de oro de la animación española.

¹ Según Candel a ello contribuyó su “temperamento irascible”. CANDEL, J.M, 1993: 24

Cine Mickey Mouse

Sin embargo, la primera vez que se pudo ver a Juanito Milhombres en movimiento fue algunos años antes de que lo hiciera en Hispano Gráfico Films, ya que, a partir de 1934, sus aventuras formaban parte de la oferta que el Cine Mickey Mouse ofrecía —junto con varios personajes Disney licenciados—. Este aparato fue copatentado en Barcelona por M^a Agustí Vidal, Ángel Ruíz y Salvador Tusell, al igual que su película² —de papel traslúcido de arrastre central.

Solo hemos podido ver uno de sus títulos: *La sorpresa de un cazador*, protagonizada por Juanito Milhombres y Mary Moñitos, y en ella, a pesar de ser “cine de papel”, podemos ver, gracias a sus intercalaciones, una fluidez de movimientos que la aleja de los elementales Cines Nic y Rai. En ella, resulta indudable el concurso de un animador profesional, así que por ello y por la paternidad del personaje principal, sospechamos de la participación de Mestres en las mismas.

“Cine Micro, el cine infantil en casa”

En enero de 1943 se patenta el Cine Micro, el primer proyector de celuloide que se fabrica como juguete en España, y para él, Mestres, realiza una serie de películas animadas. Pero la patente del aparato está firmada por Carlos Poch Xarrié, socio de la firma juguetera fabricante (Novedades Poch), sin que el nombre de Mestres figure por ningún sitio.

² En 1956 un tal Gabriel Rovira Ibañez vuelve a registrar el Cine Mickey y su película al haberse quedado desprotegida.

El Cine Micro estaba totalmente construido en chapa metálica y presentaba un sencillo mecanismo de proyección para películas sinfín de 16mm, apto para cualquier infante. Para el, hemos contabilizado siete títulos estando tres ellos protagonizados por un mismo personaje: D. Josefino. Sin embargo, no podemos atribuir la autoría de todos por completo a Mestres, pues sabemos que a su paisano Alfons Figueras (Villanova i la Geltrú, 1922-Barcelona, 2009), quien fuera su ayudante³ durante esos años en Hispano Gráfico Films, también se le relacionó con el Cine Micro.

³ DARIAS, M, 1977:3

Lamentablemente no hemos podido conocer el contenido de las películas, pero si sabemos de sus características físicas. Según la publicidad de Novedades Poch, se ofertaban en dos programas y en cinta sinfín: uno para niños, con películas de 2m y 270 dibujos (a 4,60 pts. unidad) y otro llamado “Programa bebé”, con cintas de 135 dibujos “Para chiquitines que no saben leer”, es decir, sin cartelas de cine mudo (a 2,90 pts. unidad).

Cine Lux

Salvador Mestres, en 1950, volverá a participar en las mini películas que se ofertarán para el siguiente modelo de la casa Novedades Poch: el Cine Lux. Se trata de otro invento del mencionado Carlos Poch Xarrié y que, en su patente, propone como mejora tanto del sistema de reflexión (Cine Skob) como del de obturación alterna de los Nic.

Estas películas son tan solo unas tiras de celuloide de 35mm de apenas 21 cms de longitud a modo de las historias dobles de los cines Rai, pero con la nitidez y el color del celuloide. Por ello, podemos decir que el Cine Lux no es una mejora del Cine Micro sino que se trata de un sistema distinto. De estas hemos contabilizado un mínimo de diez títulos y se da por hecho la participación de Mestres en algunas de ellas, sin que podamos precisar sus títulos ni personajes.

Como hemos visto, no hemos podido relacionar a Mestres con el diseño industrial de ninguno de los proyectores domésticos para los que trabajó, a pesar de lo comúnmente supuesto. Más bien, creemos que se dedicó a la animación doméstica de manera intermitente y secundaria a lo largo de toda su trayectoria, a expensas de lo que dictara su carrera tebeística. Y en cuanto a su dedicación a la animación en 35mm, hizo otro tanto, pues tras su abandono de Hispano Gráficos Films, solo pudimos verlo animando algunos planos de la película didáctica *Salvamento de Buques* (Luis Suarez Altamirano, 1943) y en su despedida del medio, eso si, por todo lo alto, participando en la que posiblemente sea una de las mejores películas de la historia de la animación patria: *El mago de los sueños* (Francisco Macián, 1966).

⁴ Una patente cuyo dibujo difiere sensiblemente del proyector comercializado y que situaría al Skob un año más tarde de donde se le ha venido situando históricamente.

Josep Escobar

Algunos meses después del lanzamiento del Cine Micro de Mestres, en octubre de 1943, su otrora subalterno en el antiguo estudio Hispano Gráfico Films, Josep Escobar i Saliente (Barcelona, 1908-1994), hace lo propio con un aparato de su invención⁴.

Escobar, más conocido hoy día por ser el padre de personajes de tebeo inmortales como Carpanta o Zipi y Zape, empezó a dibujar antes y durante la Guerra Civil también en cabeceras locales y en otras de distribución nacional como *Gutierrez*, *Pocholo*, *Lecturas* o *TBO*. En 1938 se inicia en el mundo de la animación bajo el paraguas del mencionado estudio Hispano Gráfico Films, aunque este medio ya le interesó desde su juventud, cuando realizara *La rateta que escombrava l'escaleta*, cortometraje autodidacta de 1933. En los mencionados estudios participó en la serie Juanito Milhombres hasta que, terminada la Guerra, fue represaliado y pasó año y medio en la cárcel por colaboración con la República —además de perder su condición de funcionario de Correos. Tras recobrar la libertad se reincorpora, en 1941, a su antiguo estudio, justo para la reestructuración que diera lugar a los Estudios Chamartín, donde se encargó de dirigir la serie Civilón.

“Cine Skob, la alegría de los niños.....la paz del hogar”

El invento de Escobar, bautizado como Skob, se basaba en la reflexión de dibujos y su proyección —a no más de dos metros de la pantalla— a través de una cruz de malta. Un sistema encajado en una estructura de chapa metálica de interesantes líneas y que, según su creador le contó al historiador de cine Tomás Mallol, diseñó con piezas de Meccano⁵.

En cuanto a las películas, sus 1.000 (20m) o 1.400 dibujos (30m) estaban montados a modo de fotogramas sobre una cinta de papel de cierto grama-je que iba impresa con hasta tres colores y por ambas caras. Pero a pesar de utilizar papel como base de sus películas, estas se alejaban del popular sistema Nic porque, como el mismo se encargaba de resaltar en el manual de instrucciones del aparato y en su patente, su concepción responde a las carencias principales de este, es decir, a la ausencia de intercalaciones y a la poca longitud de sus películas.

Entre 1943 y 1955 (como mínimo) Escobar lanzó hasta treinta y un títulos que, en su catálogo, se dividían en tres bloques. Así, el primero reunía los llamados “Cuentos clásicos”, en los que el autor recreaba historias populares, como *Caperucita Roja*, *El gato con botas* o *El flautista de Hamelín*, entre otras diez más. El segundo de los de los bloques lo componían, bajo el epígrafe de “Fábulas”, tan solo *La cigarra y la hormiga* y *La liebre y la tortuga*. Mientras, que el último bloque, y más interesante, lo completaban dieciséis

⁵ MALLOL, T, 1992: 200

títulos bajo la cabecera de “Comedietas”, en el que encontramos aventuras de personajes suyos como *Carpanta*, con cuatro historias, y *Zipi y Zape*, con dos, en un adelantado ejercicio de transmedia y con permiso de la revista *Pulgarcito*⁶. Así como tres historias de otros personajes prestados (concesión) del TBO: *La familia Pepe y la cometa*, *Morcillón va de caza* y *Morcillón cazando cigüeñas y leones* —personajes estos, de Iranzo y Benejam, respectivamente. Pero el más curioso de los títulos de este último programa es la traslación al sistema Skob de *Los Reyes Magos de Pituco* (Jaime Baguñá, 1944), de cuya dirección artística se encargó Escobar en los Estudios Chamartín y que en esta versión anima. El bloque lo completaban una trilogía de Marte ataca, y dos de *El jinete sin rostro*. Películas todas de estética más realista, en sintonía con los cuadernillos de aventuras reinantes en los kioscos del momento.

Escobar, además, desplegó en torno a la oferta de sus películas una colección de cuidados extras para hacer más atractivo su producto, como una serie de cuentos de cada película⁷ llamados “versión literaria de la película” en forma de pequeño cuadernillo. Así como un concurso de infantil de guiones y de películas Skob o un taco de entradas de cine, para que el niño sufragara la próxima compra de películas. Y lo más novedoso: dos películas inacabadas (no computadas antes) denominadas “películas de prácticas de dibujos” y cuyo destino era, según el catálogo, “que puedan terminarlas los niños con afición o aptitud al dibujo”.

Las películas del Skob, contenían recursos propios de las películas animadas de calidad, como movimientos de cámara —panorámicas, *travellings*, *travellings* con panorámicas—, variedad de planos —desde generales a planos detalle— y manejo de la profundidad escénica, pero carecen de algunos de los principios básicos más característicos de la animación, como los estiramientos y/o aplastamientos, anticipaciones o acción secundaria. Todo ello transmite la sensación de estar viendo los tebeos del propio Escobar en movimiento, más que asistiendo a una película de animación.

“Cine Stuk, el proyector que puede ud. dejar en manos de sus hijos”

Durante la segunda mitad de la década Escobar asiste al ocaso del metraje corto animado desde primera fila. Así, en 1949, es testigo del cierre del estudio por definición de la edad dorada de la animación española, Dibujos Animados Chamartín, del que ha sido uno de los pilares. Sin embargo, en su canto de cisne particular, Escobar participará como director de animación, animador, diseñador de personajes y hasta de coguionista, en uno de los largometrajes más importantes hasta la fecha: *Érase una vez...* (Alexandre Cirici,

⁶ *Carpanta* nació en 1947 mientras que *Zipi y Zape* lo hicieron en 1948.

⁷ Estos se incluyeron a partir de la segunda hornada de títulos, es decir, a partir de la historia nº 18.

⁸ Para saber más consultar MARTÍNEZ, T.; PAGÉS, M, 2015

⁹ Escobar patentó diversos inventos, como un billar, un juego de azar o una petaca para guardar tabaco.

1950) que llegaría a ganar una mención especial en XI Mostra Cinematográfica de Venecia y ser declarada de interés nacional.⁸

Aunque su última palabra en la animación la dirá en el ámbito de los proyectores de juguete a través de su Cine Stuk. Patentado en enero de 1961, el documento lo firma realmente Carlos Escobar Roura, su primogénito, joven ingeniero en aquellas fechas pero sin ninguna otra invención en su haber, por lo que no sabemos hasta que punto Escobar⁹ pudo intervenir en su génesis. Sea como fuere, el Cine Stuk, se basa en la película de papel traslúcido, al modo de los Nic y Rai y a diferencia del Cine Skob, con el que apenas tiene parecido. Fabricado por completo en plástico y bajo una línea que hoy denominaríamos retro-futurista se oferta en tres colores: verde, gris y rojizo.

La película, que solo contiene el dibujo en línea negra, sin relleno, tiene una longitud de 8m y 1000 dibujos, y va dotada de arrastre central, a la manera del formato de 9,5mm. Aunque sigue el concepto de película convencional, la superficie se haya dividida en dos bandas paralelas de fotogramas orientadas en sentido opuesto, como las del Cine Mickey.

El listado de películas ofertado es exiguo, pues solo se proponen siete repartidas en cuatro series: A) Cuentos infantiles: *La cenicienta*, B) Historietas cómicas: *Carpanta futbolista* y *La Navidad de Carpanta*, C) Aventuras: *Destino Marte* (Ep. I y II) *Lucha en el cosmos* y *Gundi ataca* y D) Chispas de humor: *El león roedor* y *¡Cuidado con el perro!*

Las animaciones de estas películas están en la línea de lo comentado para sus predecesoras del Cine Skob, aunque el sistema de proyección, por lo tosco del mismo, les restaba detalle. En cuanto a su realización, los créditos nos deparan una sorpresa, ya que las inscritas bajo el epígrafe de “Aventuras” — *Destino Marte* (Ep. I y II) *Lucha en el cosmos* y *Gundi ataca*— están guionizadas y animadas por un tal Sales, que bien pudiera ser José Antonio Vidal Sales, compañero de Escobar en Bruguera y con un estilo realista, más acorde a estas historias de género.

Aunque al final del catálogo de este proyector se prometen varios títulos futuros más para cada una de las secciones, no hemos podido constatar su lanzamiento, por lo que sospechamos que la acogida de este último juguete no fue tan satisfactoria como la experimentada por el Cine Skob, que vivió varias remesas de títulos extra durante más de una década desde su puesta a la venta.

Joaquín Pérez Arroyo

El tercero y último de los animadores cumplidores de los parámetros del estudio es Pérez Arroyo (Lucena, Córdoba; c. 1895-Valencia; fl 1966). Pérez Arroyo, trabajando desde Valencia, apuesta firmemente por este nuevo merca-

do ya que lo entiende como un modo de vida y no como un complemento a otra carrera principal. De ahí su considerable lista de proyectores diseñados (hasta seis), y la extensa filmografía creada exprofeso para ellos —hasta un centenar títulos en celuloide—, siendo el indiscutible rey de este medio, en el que embarcó a jugueteras tan importantes como Payá o Jefe.

Pérez Arroyo, al contrario que sus correligionarios no viene del tebeo sino que desde el principio debutó con la animación, después de terminada la Guerra Civil. Así, en una primera etapa, se dedicó a la publicidad animada para cines (Publicidad Levante), luego al documental, hasta que, al poco, se volcó por completo en los cortometrajes, siendo la serie de Quinito (con siete episodios), la más célebre de sus creaciones en 35mm. Pero además, a diferencia de los equipos barceloneses, el estudio de Pérez Arroyo era familiar, y doméstico, literalmente, pues lo componían sus dos hijos —Alberto como animador principal y Joaquín como técnico— así como las novias de estos y algunos amigos, trabajando desde dos habitaciones habilitadas en su propio domicilio. Toda una gesta, si consideramos el contexto de posguerra y de la inexistencia de la más mínima red industrial animada en la ciudad de Valencia.

“Monocinema, el cine de bolsillo”

Llegado el año 1945 y atisbando el final del metraje corto, Pérez Arroyo empieza a tantear otras caras de la animación y patenta un curioso aparatito de metal, de disfrute individual. Su nombre comercial será Monocinema y lo comercializará la célebre juguetera Hermanos Payá, sita en Ibi (Alicante). Para el mismo, Pérez Arroyo, realizará una decena de películtitas en 9,5mm de menos de 1m de longitud, protagonizadas en su mayoría por el citado Quinito, con títulos como *Policía del Oeste*, *Campeón de natación* o *Afición al toreo*.

Cine Mago

Con ese bagaje regresa a Valencia y convence a Industrias Saludes —empresarios especializados en señalética para carreteras— para que se inicien en la fabricación de proyectores domésticos de juguete. El primero de ellos lo diseñarán conjuntamente Pérez Arroyo y los hermanos Saludes, mientras que su hijo Alberto Pérez Maset (Valencia, c.1922-c.1985) se encargará de animar sus doce películas, de entre 6 y 8 m, con distintos personajes nuevos. Su nombre comercial será Cine Mago y tendrá un paso de 17,5mm. Además, vendrá acompañado de una curiosa pantalla, también patentada por el trío, que a decir de su publicidad era “transformadora de las películas de negro en color”.

Las películas de Alberto continuaron la senda de calidad que siempre había demostrado en su etapa en 35mm, sin rebajar el nivel por tratarse de un público y un medio menos exigente. En ellas encontramos recursos de todo tipo, como overlapping, aplastamientos y estiramientos, panorámicas, multiplano, etc.. Algunos de sus títulos fueron *El pollito Rafael en la feria*, *El perro Séneca en Perrerías*, *Tom-Mix-Ito en las pirámides* o *Juanito en el Polo*.

“Pequeño Ekler, un cine en cada hogar”

En marzo de 1950, Pérez Arroyo patentará en solitario “Mejoras en la construcción de máquinas proyectoras de juguete”, un diseño que, hasta donde sabemos, no se concretó en ningún aparato pero que influyó claramente en el Proyector Pequeño Ekler y en otros sucesivos que si se llegaron a comercializar. Se trata de un aparato de plástico en 9,5mm cuyo origen ofrece varios interrogantes, pues no aparece por ningún lado el concurso de fabricante alguno, pareciendo, más bien, una aventura comercial particular de Pérez Arroyo que complementa con una serie de títulos de imagen real y, obviamente, de dibujos animados, recogidos bajo la denominación de “Exclusivas Ekler”.

En esta ocasión, la realización de los ocho títulos ofertados está repartida entre padre e hijo, evidenciándose la distinta manera de entender la animación para este ámbito menor de ambos creadores. Aunque en todos los casos, la calidad de sus guiones eran de factura muy pobre y alejados de cualquier estructura cinematográfica mínima. Algunos de sus títulos fueron *Bimba y su profesor*, *El ingenio de Quinito*, *El pollito Rafael en sueño de pesadilla*, películas protagonizadas por personajes que dieron el salto (inverso) a tebeos de la época, como Tolín, Cubilete, Jaimito o S.O.S, en otro ejercicio precoz de transmedia.¹⁰

¹⁰ La participación en estas cabeceras, tanto del padre como del hijo, será testimonial y no supondrá un verdadero trabajo como lo fue en los casos de Mestres y Escobar.

Cine BB

En octubre de 1953, a Pérez Arroyo se le concede la patente a junto a Alfredo Roig Cangrós del “Nuevo proyector para películas de juguete”, que será comercializada como Cine BB. Se trata de un aparato construido en plástico con una línea copiada literalmente de las formas del Ekler, pero con un sistema de arrastre novedoso donde la película discurre por el interior de una guía quedando menos expuesta al deterioro. Las películas animadas de su catálogo son las mismas del cine Ekler más una novedad, responsabilidad de Pérez Arroyo: *Rafael en las carreras*. Película que como todas las realizadas por él durante esta etapa deja bastante que desear, con dibujos fuera de modelo, animación sin intercalar y ritmo muy apresurado.

El Cine BB será la última demostración de la faceta de ingeniero industrial de Pérez Arroyo aplicada a los proyectores. Pero que Pérez Arroyo dejara de diseñar proyectores no significó que se desvincularan del cine doméstico de

juguete, ya que, junto con su familia, continuó suministrando películas para todos los proyectores Jefe sucesivos —Jefe, Jefe Súper, Jefe Lux, Jefe Senior y Jefe Micro—, por lo menos hasta 1956. Su despedida definitiva del medio se producirá en 1959, cuando cierran el círculo iniciado en Ibi quince años atrás, con la realización de dieciséis minipelículas sinfín de tan solo 0,60 m en 17,5mm para el último proyector de Payá; el Modelo 730 —patentado por Ana Moltó Gómez—. Películas en las que veremos por última vez a Quinito, al pollito Rafael, o al perro Séneca.

Conclusión

De todos los autores citados, Pérez Arroyo, con un centenar de títulos, es el que apuesta realmente por este nuevo mercado. Así, mientras Mestres y Escobar no dejaron de dedicarse al tebeo mientras animaban, Pérez Arroyo se dedicó en exclusiva tanto a la animación en 35mm como a la de juguete posteriormente. Recordemos que se trataba de una animación apenas intercalada, —aunque en algunos planos se puede apreciar un buen *posing*— mientras desaparecían los fondos animados y los efectos multiplano al tiempo que muchos de los encuadres eran generales y las acciones paralelas al plano de cuadro, (generalmente de perfil), aumentando las posibilidades del re-use. Se podría decir que anticipó algunos de los preceptos básicos de lo que sería la posterior animación limitada para televisión —aunque estos luego no fueran recogidos por nadie.

Independientemente del volumen o de las aportaciones conceptuales o técnicas de cada uno de los autores estudiados, hay un hecho innegable parejo a la dedicación a este medio tan poco reconocido, y es la gratitud silenciosa de millares de niños españoles que rieron y viajaron con los personajes creados por todos ellos. Niños que desde el salón comedor de su casa y en unos tiempos difíciles, lucharon en Marte, cazaron con Babalí, torearon con Quinito o ayunaron con Carpanta y solo por eso merecen agradecimiento y estudio.

Bibliografía

ARTIGAS, J. (2009). "Lux, Rai, Skob... Les autres projecteurs jouets de cinéma pour enfants" en Les archives du Doc, Heeza L'univers du cartoon. <<http://www.heeza.fr/fr/news/les-archives-du-doc/20/lux-rai-skob-les-autres-projecteurs-jouets-de-cinema-pour-enfants.html>> [Consulta 09/03/2018]

BAGUNÀ, J. (2016). "L'oblidat paper dels productors de dibuixos animats a les fosques dècades 1940s-1960s. El cas de Jaume Baguñà i Gili, Chamartín, i Baguñà Hnos. SL" en *Animotion Days*. (14.04.2016. Barcelona), T. Martínez y M. PAGES (coord.). Barcelona: Publicacions Gredits/03. p. 35-54

BARRERO, M. (2001). *Tebeosfera*. <<http://www.tebeosfera.com.html>> [Consulta 09/03/2018]

CANDEL, J. M^a. (1993). *Historia del dibujo animado español*. Murcia: Filmoteca Regional de Murcia.

DARIAS, M. (1977). "Un genio maldito, Alfonso Figueras" en *Diario de avisos*. Tenerife, 02/10/1977, p. 3-4.

GONZÁLEZ-MONAJ, R. (2014). "El cine de Pérez Arroyo y los proyectores de juguete de posguerra" en *Secuencias. Revista de H^a del cine*, n^o 40, p. 9-30.

GUIRAL, A., SOLDEVILLA, J. M. (2008). *El mundo de Escobar*. Barcelona: Ediciones B.

MALLOL, T. (1992). "La Inventiva catalana en la juguina cinematográfica" en *Cinematògraf*. Vol: 1, 2^a época, p. 193- 201.

MARTÍN, J.L. (2015). *Fundación Gin* <<http://humoristan.org/>> [Consulta 09/03/2018]

Martínez, T.; PAGÈS, M. (2014). "Pioneros del cine de animación en España. Érase una vez..." en *Animotion Days*. (10.07.2014 Barcelona), Frank Maria (coord.). Barcelona: Publicaciones Gredits/01. p. 27-45

METTAVANT, C. (2004). *Mettavant Project*. <www.projet.mettavant.fr> [Consulta 09/03/2018]

OFICINA ESPAÑOLA DE PATENTES Y MARCAS. *Inventiones*. <www.oepm.es/es/Inventiones_Menu/index.html> [Consulta 09/03/2018]

SÁNCHEZ, A. (2013). "Zipi y Zape, hermanos de cine" en *El Periódico, Dominical*. Barcelona, 09/03/2013, <<https://www.elperiodico.com/es/dominical/20131009/zipi-y-zape-hermanos-de-cine-2732353>> [Consulta 09/03/2018]

VALDÉS, J. ET AL. (1997). *Todocolección*. <www.todocoleccion.net/> [Consulta 09/03/2018]

Otros

Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares (Madrid)

Agradecimientos

Museu del Cinema de Girona.

PROYECTO MOMO

Andrés Álvarez
Ricardo Domínguez
Cristina Vidal
Diego Rodríguez

Abstract

MOMO is an educational project involving Art, Technology and Society aimed at students aged 14-18. It entails the creation of a stop motion short film using mobile devices and motion control tools. The project is developed in three stages, starting with a first stage based on teacher training, where the necessary knowledge and material will be provided. A second stage where the teachers trained in the first stage, will in turn train the students and develop the project. And a third and final stage in which the projects will be presented in a public space. The aim of the project is to get students to produce their own stop motion short film about social or environmental awareness. The creation of the different scenic elements, such as characters, costumes and sets, will be accomplished through various techniques (3D printing, plasticine, latex ...). To record the short film, they will use their own mobile devices. They will also have to create a motion control system, using different technologies and tools (Arduino, digital electronics, 3D printing ...), which will help them in the recording process.

MOMO is a project that has been designed to be implemented from different school subjects (Technology, Image and Sound, Art, IT...), but it has the flexibility to be developed only from the subject of Technology. Our purpose is to encourage interdisciplinary work and make students become aware of future technologies such as: 3D design, 3D printing, digital electronics, application programming for mobile devices and audiovisual digital tools.

Resumen

MOMO es un proyecto educativo de arte, tecnología y sociedad dirigido a estudiantes de 14-18 años. Consiste en la creación de un cortometraje de *stop motion* a través de dispositivos móviles y ayudados con el uso de herramien-

tas de *motion control*. El proyecto se desarrolla en tres fases, empezando por una primera fase que consiste en la formación del profesorado, donde se darán los conocimientos y el material necesarios. Una segunda fase donde los docentes formados en la primera fase, forman a los alumnos y desarrollan los trabajos. Y una tercera y última fase en la que los trabajos se presentarán en un espacio público. Los objetivos del proyecto son: Hacer que los alumnos produzcan su propio cortometraje de stop motion sobre concienciación social o medioambiental. La creación de los distintos elementos de las escenas, como personajes, vestuario y decorado, se realizarán mediante diversas técnicas (Impresión 3D, Plastilina, látex...). Para la grabación del mismo, utilizarán sus propios dispositivos móviles. Deberán también crear un sistema de motion control, mediante distintas tecnologías y herramientas (Arduino, electrónica digital, impresión 3D...), que les ayudará en el proceso de grabación.

MOMO es un proyecto pensado para poder ser llevado a la práctica desde distintas asignaturas (tecnología, Imagen y sonido, Plástica, informática...), pero que posee la flexibilidad para poder ser desarrollado sólo desde la asignatura de tecnología. Nuestro propósito es incentivar el trabajo interdisciplinar y hacer a los alumnos conocedores de las tecnologías de futuro como son: El diseño 3D, la impresión 3D, la electrónica digital, la programación de aplicaciones para dispositivos móviles y el conocimiento de herramientas digitales audiovisuales.

Palabras clave: *Educación, Stop Motion, Animación, Interdisciplinar, Motion Control, Arduino, Animación 3D, Impresión 3D, Audiovisual, Nuevas tecnologías, APP.*

Comunicación

El proyecto MOMO es un proyecto educativo dirigido a jóvenes que aprenderán a realizar cortometrajes de animación apoyándose en las técnicas de *stop motion* y *motion control*. Es un proyecto que aúna arte, tecnología y sociedad, cuyo propósito es incentivar el trabajo interdisciplinar y hacer a los alumnos conocedores de las tecnologías de futuro de una forma amena, desde la perspectiva de la creación audiovisual en un proyecto de animación. Las piezas audiovisuales versarán sobre asuntos ambientales y sociales, principalmente alineados con los siguientes ejes de actuación: agroalimentación, cultura, ciudad saludable, energía y movilidad, y referirán a una problemática detectada en el entorno local. El proyecto promueve la investigación, la transferencia de conocimiento, el análisis crítico y la innovación, en materia de participación, medioambiente y empoderamiento ciudadano.

MOMO está pensado para ser desarrollado en centros educativos de secundaria y bachiller, siendo ahora mismo un proyecto piloto que ha llegado por primera vez este año en el curso 2017-2018 a 6 institutos de la ciudad Valencia gracias a la colaboración y el apoyo de Las Naves, Centre d'Innovació¹. Su evolución para el próximo curso académico es ofertarlo junto con sus proyectos antecesores: 'La Feria Aérea'² y 'Programa Tu Obra'³. Estos proyectos están siendo implementados en la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia desde 2012, siendo muy bien acogidos en todos los centros, tanto por la formación de los profesores en nuevas tecnologías las cuales desconocen, como por los alumnos, por el aprendizaje y desarrollo de un proyecto que les motiva. En el curso 2016-2017, "La Feria Aérea" se desarrolló en 75 institutos de 49 localidades distintas, formando a 150 profesores y en los que participaron alrededor de 3000 alumnos.

Fases del proyecto

Para llevar a cabo el desarrollo de MOMO, al igual que sus proyectos antecesores, se plantean tres fases detalladas en la que los distintos participantes (formadores, docentes y alumnado) asumen diferentes roles. En una primera fase, se imparte la formación del profesorado por parte del personal formador de El Caleidoscopio, donde se darán los conocimientos y el material necesario para poder desarrollar los trabajos en los centros educativos. Esta formación consiste en 45 horas de formación, repartidas en cinco sesiones presenciales y cinco online. En el caso de este piloto la formación se desarrolló en Las Naves, Centre d'Innovació, aunque en otros proyectos las sesiones presenciales se realizan en sedes de formación (normalmente alguno de los

¹ Las Naves, Centre d'Innovació de la ciudad de Valencia. <<https://www.lasnaves.com/estrategias-ciudad/nuevo-programa-educativo-de-las-naves-y-el-caleidoscopio-sobre-inclusion-digital/?lang=es>>

² Proyecto 'La Feria Aérea'. <<http://elcaleidoscopio.com/wp/lfa-2/>>

³ Proyecto 'Programa Tu Obra'. <<http://elcaleidoscopio.com/wp/pto-2/>>

institutos de secundaria que participan en los proyectos).

Las sesiones online se imparten mediante una plataforma educativa propia de El Caleidoscopio, donde también se incluyen materiales didácticos como videos, diapositivas y unidades didácticas. Estos cursos de formación están certificados por el Centro de Recursos y Formación del Profesorado (CEFIRE) de la Generalitat Valenciana.

En una segunda fase se lleva a cabo la formación del alumnado y el desarrollo de los trabajos, que corresponderá a los docentes formados en la primera fase. En la conceptualización del proyecto deben pasar por distintas fases y el desarrollo de cada una de ellas corresponderá a una asignatura. Se comienza identificando la problemática social o medioambiental sobre la que versará el cortometraje, que se afrontará desde asignaturas que tengan relación con la temática escogida, como puede ser: Sociales, Biología etc. Después pasan a desarrollar los sistemas de motion control y los cortometrajes de stop motion, atribuyendo cada una de las distintas partes que estos conllevan a las asignaturas que estén relacionadas (Tecnología, Informática, Dibujo...), en las que se imparten conceptos tanto teóricos como prácticos. En esta fase, el personal formador de El Caleidoscopio ejerce el rol de apoyo a los proyectos y de servicio técnico, para solucionar cualquier problema o duda que pueda surgir.

La última fase consiste en presentar los trabajos finalizados en un espacio público. Se realizan unas jornadas en un espacio (teatro, cine, salón de actos...) en el que se puedan proyectar los cortometrajes realizados para mucho público. En el mismo lugar también se realiza una exhibición y presentación de los sistemas de *motion control* que han construido. Estas jornadas están pensadas para la exhibición y el intercambio de conocimiento entre los alumnos y profesores de los distintos centros que participan en el proyecto, no está concebida como una competición.

Proyecto

Al tratarse de un proyecto que aúna arte, tecnología y sociedad, este se divide en tres bloques formativos.

Un primer bloque dedicado al ámbito social del proyecto. Los cortometrajes deben tratar sobre una problemática social o medioambiental local. Esto no solo está enfocado a que narrativamente los cortometrajes traten estos temas, sino que les ayuda a conocer a fondo problemas que existen en su localidad y que les afectan directamente. Para encontrar la problemática lo que se propone en clase es hacer un brainstorming entre los alumnos y que propongan problemáticas que existan en su localidad, siempre ayudados por los docentes. Una vez encontrada la problemática viene la fase de documentación sobre ella. En esta fase se propone que contacten con agentes sociales locales que

cuyo oficio esté relacionado con el problema a tratar o porque poseen amplio conocimiento sobre el mismo. Posteriormente se entrevistan con ellos y estos le transmiten su conocimiento sobre el problema. De esta forma, los alumnos se documentan ampliamente sobre aspectos de su entorno y consiguen enfocarlo en un guión cinematográfico.

Un segundo bloque, el tecnológico, corresponde a la construcción de un sistema de motion control por parte de los alumnos. Ellos deberán, junto con la ayuda de sus docentes, proyectar, diseñar, construir y programar sus propios sistemas de motion control, cuyo función será la de realizar efectos especiales en el cortometraje, mover elementos de la escena o el dispositivo de captura de imágenes.

¿Qué es el motion control?

El motion control es un sistema de control de movimiento preciso que se utiliza en la industria para procesos de cadena de montaje y también en el mundo audiovisual. Es un sistema capaz de realizar con precisión milimétrica un mismo movimiento reiteradas veces. En producciones cinematográficas se utiliza para hacer movimientos de cámara horizontales y verticales muy precisos cuyo fin puede ser variado, eliminar el fallo humano del operador de cámara, creación de efectos especiales en los que hay que grabar varias veces la misma toma con actores y sin actores, para así después en postproducción crear el efecto deseado. Pero donde también juega un papel importante es en la animación de *stop motion*, donde se puede situar la cámara exactamente en las mismas posiciones en las que hemos capturado una toma con un personaje, para así capturarlas sin personaje y poder eliminar los soportes que se utilizan como sujeción de estos para que la animación del movimiento quede real y profesional.

Un aspecto importante a la hora de proponer a los alumnos fabricar un sistema de *motion control* es por las distintas tecnologías de futuro de las que estos se componen y las que tienen que tratar y aprender. Empezando por la electrónica digital, tanto montaje de circuitos electrónicos, como programar un controlador lógico, que en este caso se les proporciona Arduino o el uso y programación de actuadores y motores. El diseño de la estructura del sistema de *motion control*, se realizará mediante impresión 3D. Y por último, aprenderán a crear apps para dispositivos portátiles. Ésta estará enfocada a controlar el sistema de *motion control* desde su smartphone. [1]. La idea es que aprendan el uso de estas tecnologías y después las enfoquen en la realización del proyecto. Por ello, se les proporciona formación, todo el material necesario y el servicio técnico.

El tercer bloque, corresponde al área del arte. En esta parte, los alumnos junto con el asesoramiento de los docentes deben producir un cortometraje

⁴ Variantes de la animación de stop motion: Animación con plastilina (Claymation), con objetos o juguetes (Object animation), con marionetas (Puppets animation), con recortes (Cutout animation), con siluetas (Silhouette animation), con personas (Pixilation) o con arena (Sand animation).

de *stop motion* en cualquiera de sus variantes⁴. Al igual que cualquier producción audiovisual, se forma a los docentes para que lleven a cabo junto con los alumnos la producción del cortometraje en tres fases:

Preproducción

Tradicionalmente y hasta el día de hoy, se utilizan todo tipo de materiales para la creación de escenarios y personajes de *stop motion*, un mundo infinito de posibilidades, pero complicado y costoso de llegar, si lo que se busca es utilizar las técnicas profesionales. He aquí en parte, por lo que la impresión 3D, en cierta medida, ha estado revolucionando el mundo del *stop motion*. Donde antes artistas tenían que modelar a mano distintos elementos de la escena (Personajes, decorado...) ahora se hace un modelo digital 3D y se imprime. Esto elimina mucho trabajo monótono de los artistas que también contaba con el problema del fallo humano. Un claro ejemplo del uso de esta técnica es el famoso estudio de animación Laika Entertainment⁵. [2]

⁵ Es un estudio de animación estadounidense especializado en largometrajes, contenido comercial por todos los medios, videos musicales y cortometrajes. Se trata de una compañía especialmente conocida por sus películas *stop motion* como *Coraline*, *ParaNorman*, *The Boxtrolls* y *Kubo and the Two Strings*

Con la premisa de hacer llegar la tecnología a los jóvenes y el uso de esta para los más variados fines, se les anima a utilizar la tecnología de la impresión 3D para la creación de distintos elementos del decorado y de los personajes, aportándoles asesoramiento e información al respecto. Aparte de la impresión 3D, también se proporcionan técnicas y archivos de objetos y formas, sobre todo en la creación de personajes articulables

De esta manera se pueden crear los distintos elementos de una forma bastante eficaz y que al alcance de todos. Un ejemplo sería la creación de marionetas articuladas (puppets) con esqueleto metálico hecho en alambre y revestidos con diversos materiales (Plastilina, Látex, lana, fieltro, etc.).

Por otro lado, la animación de personajes de *stop motion*, al igual que en la animación 2D o 3D, se basa en unas reglas no muy complicadas, pero estas reglas básicas son las que hacen visualmente que una animación sea buena o mala, es decir, que el espectador se la crea, haga a su mente olvidarse y se deje llevar. Esta parte es muy importante ya que, independientemente de la calidad de los personajes o decorados, si está bien animado, el resultado va a ser más profesional y atractivo para el espectador.

Para ello se forma a docentes y alumnos en pautas de animación estandarizadas [3], haciendo hincapié en su uso y practicando en las sesiones de formación.

Producción

Abogamos por la realización de la grabación del cortometraje con dispositivos

móviles utilizando una APP móviles llamada 'Stop Motion Studio'. El motivo es que los alumnos graben desde sus propios teléfonos móviles o Tablet de manera que puedan descubrir las oportunidades que les ofrece la tecnología con la que conviven a todas horas, pasando de ser meros consumidores a creadores. También para que se interesen por proyectos artísticos como la animación de *stop motion* y saber que tienen al alcance de su mano los medios necesarios para realizar sus propias producciones en su tiempo de ocio. No obstante dejamos a criterio de los participantes la selección del método de grabación que estimen conveniente, pudiendo cada uno utilizar el dispositivo de captura de imágenes que desee.

Postproducción de audio y video:

Para esta fase, aparte de formarles en el manejo de una herramienta de postproducción, se incentiva la creación de paisajes, decorados y distintos elementos de las escenas en modelado 3D, para que puedan insertarlas en sus cortometrajes. De esta forma seguimos profundizando en el uso de herramientas de futuro, en este caso, para un fin artístico.

En resumen, todas las materias de futuro que el proyecto alberga, en las que se les forma y se les proporciona el material son:

- Conocimiento de herramientas digitales orientadas al mundo audiovisual.
- Desarrollo y programación de aplicaciones para dispositivos móviles.
- Electrónica Digital.
- Diseño e impresión 3D.

Proyecto multidisciplinar escalable

Según estudios, "los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante." [4]. Pero también hay que ser realistas, ya que la educación va evolucionando poco a poco y todavía quedan muchos sectores, reacios a este tipo de cambios y por ende a realizar este tipo de proyectos de forma conjunta con otras asignaturas.

El proyecto intrínsecamente está preparado para esta reacción, tanto para centros y docentes dispuestos a derribar el muro de la educación clásica y quieren participar en un proyecto multidisciplinar que abarque cierto número de asignaturas, como a aquellos centros en los que al contrario, prefieren seguir con el método que han utilizado hasta ahora y no inmiscuirse en pro-

yectos de este tipo. Por ello, el objetivo de MOMO es hacer partícipe al mayor número de asignaturas posibles en el proyecto, para conseguir que este sea más amplio, enriquecedor y cumpla su función de proyecto multidisciplinar. Pero posee la flexibilidad suficiente como para, en caso de ser imposible contar con distintas asignaturas, este se pueda realizar solo desde la asignatura de tecnología.

Si desglosamos el proyecto imaginando que el centro educativo está dispuesto a colaborar con distintas asignaturas para su desarrollo, podríamos vincular a cada parte del proyecto un área:

Motion Control:

- Construcción del sistema de motion control: Tecnología.
- Dibujo de piezas 3D: Tecnología e Informática.
- Cableado de la placa Arduino con el sistema de motion control: Tecnología.
- Programación de la placa Arduino: Tecnología o Informática.
- Impresión 3D: Tecnología o Informática.
- Creación de una interfaz para el sistema. APP: Informática.
- Creación de una interfaz física mediante componentes electrónicos para el sistema: Tecnología.

Stop Motion:

Guion: Cualquier asignatura relacionada con idiomas (Castellano, Valenciano, Inglés, Francés...), Imagen y sonido. En función de la temática elegida inicialmente podría trabajarse esta parte desde las asignaturas de ciencias de la naturaleza, Geografía, biología, geología, historia, etc ⁶.

- Creación de decorados y personajes: Plástica, dibujo, imagen y sonido o tecnología.
- Rodaje del cortometraje: Imagen y sonido, informática o tecnología.
- Postproducción del cortometraje: Imagen y sonido, informática o tecnología.
- Música: Música es una asignatura que se imparte. Es interesante si decide participar en el proyecto, porque podría tratar el tema de las bandas sonoras de películas y con estos conocimientos, los alumnos crear una para el cortometraje.

Como podemos apreciar, es un proyecto rico en matices que se puede abarcar desde distintas asignaturas que es lo ideal, pero también solo desde tecnología. En el caso de que solo participe esta asignatura y no tengan tiem-

⁶ Debido a que los cortometrajes deben tener una temática de concienciación social o medioambiental es importante que participen asignaturas relacionadas con la temática que se va a tratar. Para aportar ideas, documentación sobre el tema y conseguir, a fin de cuentas, que los alumnos aprendan y conozcan el problema a tratar en profundidad, para luego expresarse artísticamente. En caso de no poder colaborar con ellas, se les ayuda a crear el guión o a adaptar algún relato corto, cuento, etc...

po para desarrollar con detalle un cortometraje con las pautas que se dan, existe la posibilidad de grabar un *time lapse*⁷ en movimiento con la ayuda del sistema de *motion control*. Para las clases muy numerosas también existe la posibilidad de dividir las asignaturas en grupos y crear distintos cortometrajes, de esta forma se asegura que todos los alumnos puedan participar en el proyecto.

Referencias bibliográficas

[1] DESAI, DEV P. Y PATEL, D.M (2015) “Design of Control unit for CNC machine tool using Arduino based embedded system” en *Smart Technologies and Management for Computing, Communication, Controls, Energy and Materials (ICSTM)*. Chennai, India.

[2] PRIEBE, KEN A. (2011). “Chapter 3. Building Puppets” en *The Advanced Art of Stop-Motion Animation*. Boston, USA: Course Technology, a part of Cengage Learning.

[3] WILLIAMS, R. (2000): *Kit de supervivencia del animador. Manual de métodos, principios y fórmulas para animadores clásicos, computadora, juegos, stop motion o internet*. Londres-Nueva York: Faber & Faber.

[4] SÁNCHEZ, J. M. (2013): “Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. <http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf> [Consulta: 10 de marzo 2013]

⁷ *Time lapse*: Es una técnica aplicada en las películas, cortometrajes, largometrajes, videos y demás elementos audiovisuales, que consiste en simular un paso del tiempo más acelerado de lo normal.

TEORIA DOS CINEASTAS: REGINA PESSOA E A TRILOGIA DA INFÂNCIA

Laryssa Moreira Prado
Erika Savernini

Abstract

When thinking about animated film, sometimes we need to go beyond what is on the screen. The methodological path proposed by the Theory of Filmmakers presents the concept that each film can be read as a theoretical text that contains its creator's vision about the cinema. Based on this assumption, the present article aims to investigate the cinematographic theories proposed by the Portuguese animator Regina Pessoa in her childhood trilogy: *A Noite* (1999), *História Trágica com Final Feliz* (2005) and *Kali: O Pequeno Vampiro* (2012). To do so, we refer to the Theory of Filmmakers (by Graça, Baggio, Penafria) and the Film Theory (by Aumont and Andrew), to direct sources (non-analytical texts, interviews and testimonials of the filmmaker), and to the film forms of Regina Pessoa. It is verified that, for Regina Pessoa, animation cinema is a creative artistic medium – comparable to other forms of art like theater and dance –, authorial, independent and open work, whose function is the expression of the unspeakable: feelings and sensations. The raw material of her work are transitory states of existence. To materialize it as such, the filmmaker uses the approximation of craft techniques such as engraving, use of autobiographical narratives, fantastic representations and fabular structure. The soundtrack and narration are also complementary tools to the plot, which always have a poetic approach, exploring the emotions more than the story of a single character.

Introdução

Para pensar o cinema de animação necessita-se por vezes ir além do que está exposto na tela. De acordo com André Rui Graça, Eduardo Tulio Baggio e Manuela Penafria (2015, p.21), a Teoria dos Cineastas apresenta um “caminho metodológico incomum no contexto das investigações no campo cinematográfico, pois busca a perspectiva teórica dos cineastas diante de seus atos artísticos criadores”. Considera-se cineasta todo aquele (ou aquela) que tenha desempenhado alguma atividade criativa durante o processo de produção do filme: direção, edição, direção de fotografia, dentre outros. Esta metodologia entende o filme (o produto audiovisual) como um texto (num sentido lato, não restrito à forma da língua escrita) sobre o próprio cinema, suas formas, sua função. A cada escolha, definição do que será, e como será realizado no filme, opta-se por um conceito, ideia, e prática do que são as propriedades específicas do cinema.

Nesta metodologia subentende-se que, inevitavelmente, o artista “reflete teoricamente sobre as suas obras, pois não poderia ser original ou não poderia estabelecer um estilo caso não desenvolvesse reflexões sobre os seus atos criativos” (GRAÇA; BAGGIO; PENAFRIA, 2015, p.23). A própria criação artística é resultado de um processo reflexivo sobre o que é a arte, e assim, esta tem uma base teórica pelo menos desde o Renascimento, quando os artistas passaram a ter contato e observar as obras de seus pares (AUMONT, 2002).

Ainda de acordo com Graça, Baggio e Penafria (2015), ao estudar de forma sistêmica o pensamento artístico destes cineastas, é possível chegar ao seu conceito de Teoria do Cinema. Partindo destes pressupostos, este trabalho busca entender o que Regina Pessoa, animadora portuguesa, teoriza por meio de suas produções, aproximando-se ou distanciando-se das teorias do cinema já existentes. Como leituras audiovisuais de referência tem-se a trilogia da infância: *A Noite* (1999), *História Trágica com Final Feliz* (2005) e *Kali: o Pequeno Vampiro* (2012). Como material de apoio não foi consultado nenhum texto que tenha o objetivo da análise fílmica dos objetos, nem mesmo que trate da obra do autor/cineasta, já que a Teoria dos Cineastas busca o entendimento e a sistematização do pensamento próprio do cineasta em seus próprios atos criativos. Desta forma, apenas fontes diretas (textos não analíticos, entrevistas, depoimentos) podem ser utilizados.

A escolha de três curtas ocorre pela necessidade de avaliar se as possíveis teorias presentes em um filme fazem referência a ele próprio, mas também a outras produções que componham a obra do artista, garantindo coerência ao pensamento do autor – conforme o que se recomenda na metodologia da Teoria dos Cineastas.

I. A animação autoral de regina pessoa

Regina Maria Póvoa Pessoa Martins nasceu em 16 de dezembro de 1969, em Coimbra, Portugal. Até os 16 anos, a animadora viveu em uma aldeia perto de sua cidade natal, em um ambiente rural, sem acesso a meios de comunicação como a televisão¹. Sua relação com o desenho começou nessa época, quando um tio a encorajava a desenhar nas paredes da casa da avó, usando carvão, já que não tinha papel e lápis. Durante a infância, a animadora também sofreu com o preconceito. Sua mãe era esquizofrênica, o que ela afirma influenciar nas histórias que conta: “Meu trabalho tem a experiência intensamente vivida dessa solidão que a diferença traz consigo”².

Regina Pessoa cursou Pintura na Faculdade de Belas Artes do Porto. Embora só tenha concluído a graduação em 1998, desde 1992, a cineasta já atuava como animadora no Estúdio Filmógrafo, de Abi Feijó, seu futuro companheiro e sócio. Lá ela diz ter encontrado um ambiente informal e generoso, bem diferente da arrogância do ambiente acadêmico³. Começou a trabalhar na concepção e animação de projetos próprios em 1996, e, em 1999, assinou *A Noite*, seu primeiro curta-metragem independente, que inicia uma trilogia sobre a infância, seguido por *História Trágica com Final Feliz* (2005) e *Kali: o Pequeno Vampiro* (2012). As técnicas usadas pela cineasta para contar histórias autobiográficas transitam pela fronteira entre audiovisual e gravura, com a utilização de recursos não usuais como o gesso, que segundo ela, traz uma atmosfera mais dramática e poética para a obra.

Regina Pessoa já foi responsável pela criação da identidade visual de festivais como o brasileiro *Anima Mundi* (2017) e o francês *Annecy* (2015), tendo sido premiada em ambos. A portuguesa também realiza exposições com imagens dos seus filmes e pinturas não relacionadas às animações. Como ilustradora já desenhou para rótulos de vinho e cerveja.

2. Trilogia da infância: descrição dos objetos

2.1 a noite

O primeiro filme autoral e independente de Regina Pessoa, *A Noite foi* realizado com material alternativo: gravura em placas de gesso. A escolha da técnica, segundo a animadora, tem uma forte relação com a sua infância, com os desenhos que fazia nas paredes de casa. A história gira em torno da relação de uma criança com medo de escuro e sua mãe. A ideia surgiu quando a Filmógrafo, em parceria com o estúdio francês Lazennec Bretagne, capacitou alguns animadores em um estágio de formação do qual Regina participou. Uma das etapas consistia em criar uma história, o que se tornou uma dificuldade para profissionais que vinham do desenho artístico e não estavam habituados a desenvolver roteiros.

¹ Breve Biografia. Disponível em: <<http://www.ciclopefilmes.com/regina-pessoa>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

² *Autobiografias contadas com gesso e poesia chegam ao Anima Mundi na obra de Regina Pessoa*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultural/autobiografias-contadas-com-gesso-poesia-chegam-ao-anima-mundi-na-obra-de-regina-pessoa-9430718#ixzz53shavXxT>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

³ 180 ID Regina Pessoa. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=90jZMLKo7UA>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

⁴ Regina Pessoa: “Estar nomeada para os Annie Awards já é muito bom para o meu trabalho”. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2013/01/06/culturaipsilon/noticia/regina-pessoa-estar-nomeada-para-os-annie-awards-ja-e-muito-bom-para-o-meu-trabalho-1579688>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

⁵ Que tal uma aula animada com a talentosíssima Regina Pessoa? Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/que-tal-uma-aula-animada-com-a-talentosissima-regina-pessoa/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁶ História Trágica com Final Feliz. Disponível em: <<http://www.ciclopefilmes.com/ filmes/historia-tragica-com-final-feliz>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁷ ESAD inaugura exposição sobre “História Trágica com um Final Feliz”. Disponível em: <<https://jpn.up.pt/2010/04/20/esad-inaugura-exposicao-sobre-historia-tragica-com-um-final-feliz/>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

Aí o Abi [Feijó] disse-nos algo, que me continuou a ajudar sempre: “Não se preocupem em escrever, em procurar as palavras numa estrutura clássica; falem de algo que seja importante para vocês, que vos diga algo; se se empenharem, isso vê-se nas imagens, e quem vir essas imagens também o sente”. Eu pensei que quando era pequena tinha medo do escuro, e isso criava boas imagens. Pensei que seria um bom começo. Não era preciso propriamente criar uma história, era mais criar uma situação e passar uma emoção. Foi assim que comecei o meu primeiro filme. Não foi intencionalmente para falar de mim e dos meus medos. Foi a solução fácil para falar de algo que conhecia ⁴.

Mais do que tratar de uma narrativa, *A Noite* aborda uma emoção: o medo. Sem o uso de diálogos, a sensação é explicitada nos ângulos e enquadramentos, na utilização de luz e sombra, e nos traços da personagem – principalmente nos olhos.

2.2 História trágica com final feliz

Em 2005, Regina Pessoa lançou História Trágica com Final Feliz, mais um projeto autoral, agora realizado em gravura com tinta fresca (nanquim) sobre papel. A experiência do primeiro filme fez com que a cineasta entendesse que, quando se fala de algo que se conhece, “as coisas saem mais facilmente ⁵”. Este foi o impulso necessário para a sua segunda obra, que teve suas primeiras gravuras realizadas ainda quando Regina cursava a escola de Belas Artes. Como em um processo poético, “cada frase inspirava uma gravura e cada imagem sugeria uma nova frase e assim foram surgindo novos desafios técnicos e estéticos”.

A personagem central tem um coração de pássaro no corpo de menina. Desproporcional ao espaço que lhe cabe, suas batidas são ensurdecedoras, incomodando os vizinhos e também à menina, que não consegue aceitar sua condição. “A comunidade acaba por habituar-se insensivelmente à presença da diferença, distanciando-a, mas ao mesmo tempo integrando-a na voragem do seu quotidiano ⁶”. Quando o autoconhecimento leva ao processo de auto-aceitação, a menina que vivia isolada devido à intolerância deixa a comunidade.

Narrado pela própria animadora, a produção explora mais a narrativa e, de acordo com Regina Pessoa, o potencial da animação e da linguagem cinematográfica do que seu primeiro trabalho. História Trágica com Final Feliz é uma das animações portuguesas mais premiadas ⁷.

2.3 Kali: o pequeno vampiro

A história de Kali surgiu logo após a cineasta ter percebido temas semelhantes entre os dois primeiros filmes (a indiferença, a infância e o medo). “Decidi en-

tão criar este filme, *Kali: o Pequeno Vampiro*, mais uma vez abordando o tema da diferença, mas permitindo ao personagem encontrar o seu lugar e fazer as pazes com a infância”⁸.

A produção, que conta a história de um pequeno vampiro que não gostava do escuro e queria ser como as outras crianças, foi realizada em parceria com produtoras canadense (*National Film Board*) e francesa (*Folimage*), narrada por Christopher Plumann (inglês) e Fernando Lopes (português). Kali foi a primeira produção digital de Regina, mas manteve o efeito de gravura dos curtas que o antecedem. A mudança de técnica foi uma imposição dos produtores. “No início, foi uma violência. Eu não gostava mesmo nada, até mesmo o interface era desagradável. Até que conseguimos”.

O curta-metragem, primeiro no qual a cineasta fez o uso de cor, foi nomeado para os mais importantes prêmios do cinema de animação, como o Annie Awards 2013, colocando lado a lado o cinema de autor e produções industriais de grandes estúdios. O curta também foi considerado como patrimônio cultural internacional pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)⁹.

Apesar de tratarem da infância, para Regina, suas animações não têm uma narrativa infantil, são para um público em geral. “Quando estamos a falar de algo pessoal, no fundo estamos a falar do gênero humano e qualquer pessoa se identifica.

Para a análise das produções utilizou-se conceitos discutidos por J. Dudley Andrew (2002) a respeito da Teoria do Cinema, que, aliados à proposta da Teoria dos Cineastas, aprofundam o caminho metodológico proposto por Graça, Baggio e Penafria (2015).

3 Método de sistematização das propostas teóricas

Para J. Dudley Andrew (2002, p.16), as teorias do cinema são “reduzíveis a um diálogo sinuoso de perguntas e respostas”. Assim, para “forçar” os teóricos a falar sobre questões semelhantes, o autor propõe perguntas que, de forma geral, abordem o cinema em “aspectos que o compõem e que podem ser analisados” (2002, p.16): o que ele/ela considera ser o material base para a realização de seus filmes? Que processo transforma esse material em algo significativo, algo que transcende tal material? Quais as formas mais significativas que essa transcendência assume? Uma vez que a matéria-prima foi moldada por um processo, obtendo determinada forma significativa, que significa isso para a humanidade?

Graça, Baggio e Penafria (2015) também apresentam questionamentos que servem como proposta de investigação da teorização de um cineasta sobre o cinema: de que forma ele/ela entende o cinema? Qual é o pensamento

⁸ “Kali” de Regina Pessoa nomeado para os Awards Annie. Disponível em: <http://www.correiodoportodooutromundo/kali-de-regina-pessoa-nomeado-para-os-awards-annie>. Acesso em: 9 jan. 2018.

⁹ Unesco classifica filme de Regina Pessoa. Disponível em: <http://www.cmjornal.pt/cultura/detalhe/unesco-classifica-filme-de-regina-pessoa>. Acesso em: 03 jan. 2018

do(a) cineasta sobre o processo de criação cinematográfica? Qual a relação dos cineastas para com as suas próprias obras? Que linhas de influências se pode traçar entre cineastas tanto no que se refere às obras filmadas quanto ao pensamento?

A junção das duas abordagens norteou a investigação proposta neste trabalho, sobre a cineasta Regina Pessoa.

Em um primeiro momento percebe-se nos filmes de Regina Pessoa a recorrência aos estados temporários de existência, muitas vezes acompanhados da indiferença e solidão. No primeiro filme, *A Noite* (1999), a menina, com medo do escuro, sente-se em perigo logo após a mãe a colocá-la para dormir, vindo até mesmo no semblante desta a escuridão. Seu estado de isolamento, em um cômodo onde há a ausência de luz, é passageiro, visto que a manhã logo vai chegar. Entretanto, essa situação só poderá ser superada quando a menina deixar de temer o escuro. Mas a animação não dá ao espectador a certeza de que isso possa ou vá acontecer. Em *História Trágica com Final Feliz*, este estado temporário de existência fica explícito quando a menina descobre ter asas e foge pela janela, voando. Antes disso, ela se sentia solitária em uma comunidade onde ninguém parecia notar sua presença nem entendê-la. Essa exclusão era consequência da intolerância e indiferença. “É tolinha”, diziam os vizinhos quando ela tentava explicar que tinha um coração de pássaro preso em um corpo humano. Esse momento antes da transição é temporário. A solidão também, visto que, a partir do momento que assume sua verdadeira forma, a menina parece ter se libertado da diferença que a reprimia, ou pela morte, ou por uma nova vida. No terceiro filme, o desejo de Kali era brincar à luz do dia e não precisar se esconder atrás das sombras do escuro. “A cada noite ansiava que o dia seguinte fosse diferente”. Mas no fim o personagem acaba aceitando sua condição. “Eu sou um vampiro. Vivo nas sombras. Aqui, mesmo a menor luz é um presente divino. E o universo é tão grande, tenho certeza que há espaço para vampiros também”. Seu estado de solidão, de isolamento, termina a partir do momento em que ele aceita sua condição. Mas seu destino é incerto.

Ao tratar de suas criações, Regina Pessoa afirma que, mesmo sendo irreduzíveis, as diferenças devem ser assumidas por quem as vive, sendo “estados temporários de trânsito para outros estados de existência”⁶. Neste ponto, aparentemente a teoria apresentada pelo discurso da animadora se verifica nos aspectos formais de seus curtas metragens mesmo que as obras sejam abertas e não haja certeza sobre o destino dos personagens.

Regina Pessoa usa técnicas particulares de animação. Sua marca são as gravuras, sejam estas realizadas no gesso, com nanquim, ou de forma digital. Seu estilo pode ser associado à sua relação com os desenhos com carvão nas paredes durante a infância. Esta aproximação da animação e da gravura também revela que a portuguesa entende o cinema animado como uma Arte

autônoma. Sobre o Annie Awards 2007, após não ter sido selecionada para os prêmios da academia, a animadora declarou: “Foram os grandes estúdios que ganharam. Foi o triunfo da mediocridade sobre o trabalho artístico”¹⁰. Nesta afirmação é possível perceber que Regina Pessoa distancia seu trabalho das produções comerciais, e que considera estas como não artísticas. Assim, é imprescindível que, para se qualificar como Arte, a animação seja independente.

Outro aspecto presente em todas as suas criações é o jogo de luz e sombra, que a cineasta afirma serem os recursos que sintetizam o cinema. Esta escolha também relaciona-se à frequência com a qual escuro é abordado em suas narrativas. Regina Pessoa o considera uma fonte de inspiração, um manancial criativo, o que talvez também tenha ligação com os seus desenhos da infância (carvão, sombra, cal, luz).

A sonoridade nos curtas também revela uma teorização a respeito da animação. Além de ter uma grande relevância em seu processo de produção (Regina Pessoa cria suas animações com fones, ouvindo sons que influenciam seu trabalho), a trilha sonora dos filmes dá a cadência das ações representadas. A escolha de Christopher Plummer e Fernando Lopes como narradores de Kali também não é randômica, mas parte do processo narrativo. A voz de alguém de idade que narra em primeira pessoa, revela que o episódio relatado faz parte de um passado distante, da infância de alguém já não tão jovem. A ideia de experiência que a transmite pode levar o espectador a entender que aquele estado de transição foi superado.

Na trilogia nota-se também a estrutura fabular, o conceito de obra aberta, apresentado por Umberto Eco (1962) e a abordagem poética – direcionando a reflexão sobre formas e modelos.

O escuro que assombra a noite, a menina com coração de pássaro, o vampiro que quer viver à luz do dia. Todos estes temas tem em comum as características antropomórficas das fábulas. Tal recurso é bastante comum em narrativas que tem como tema a infância, principalmente quando se trata de animação, técnica cinematográfica que tem como matéria-prima o imaginário (DENIS, 2007), ou seja, o espaço ideal para o desenvolvimento do fantástico, sendo a suspensão da descrença indispensável à sua recepção.

As histórias de Regina Pessoa também não seguem uma estrutura clássica com começo, meio e fim. Lembrando que a cineasta entende a animação como um objeto artístico não comercial, é compreensível que para ela não haja a necessidade de atender ao modelo canônico. A obra aberta possibilita que permaneça a indeterminação do futuro das personagens. Cada receptor tem a possibilidade de criar para si um desfecho, ou não. Mais uma vez, o que importa são as sensações, fato que colabora para que suas histórias sejam poéticas. A narração de *História Trágica com Final Feliz*, por exemplo, apro-

¹⁰ Regina Pessoa diz que ainda é difícil fazer animação. Disponível em: <https://www.rtp.pt/noticias/cultura/regina-pessoa-diz-que-ainda-e-dificil-fazer-animacao_n160203>. Acesso em: 10 jan. 2018.

xima-se da poesia. Para Regina Pessoa a animação é uma forma artística de expressão do indizível, das sensações, tornando material aquilo que não pode ser visto.

A análise dos pontos apresentados por Andrew explicita que Regina Pessoa entende o cinema como um objeto autoral, artístico e independente, tanto no que tange ao seu processo de produção como à sua função enquanto produto cinematográfico. Com isso ela vai contra a concepção de que a animação é um produto audiovisual industrial, a exemplo das produções dos grandes estúdios norte-americanos. A cineasta privilegia a representação das emoções transitórias mais do que uma narrativa sequencial que apresente início, meio e fim. As emoções e a profundidade dos personagens se sobrepõem à narrativa clássica.

Esta visão da animação como uma produção autoral também se relaciona com a escolha em abordar um conteúdo autobiográfico. Para Regina Pessoa, quanto mais particulares forem as emoções abordadas em seus filmes, mais abrangentes eles se tornarão: o medo do escuro, o preconceito, e a exclusão ocasionada pela diferença, fizeram parte da sua vida, mas na realidade são preocupações do que ela chama de gênero humano.

Os conceitos propostos pela animadora portuguesa podem ser associados à concepções de autores como Bordwell e Thompson (1995), que entendem o cinema como Arte autônoma similar à pintura, teatro, arquitetura, dança. A definição de Sébastien Denis (2007, p.7) também parece propícia, já que o teórico considera a animação como “uma ferramenta multiforme e inconstante, em função dos desejos do realizador, produtor”, e apresenta que “devido à representação subjetiva da realidade que impõe, a animação é claramente a forma cinematográfica mais próxima do imaginário” (DENIS, 2007, p.9). Em sua trilogia, Regina Pessoa trabalha com técnicas não tradicionais de animação, o que remete a uma escolha não apenas estética, mas a uma visão de mundo que ela aprendeu na infância. Ela resinifica a gravura, tirando-a do papel, transpondo-a para o gesso e para a animação digital. Por meio da sua estrutura fabular, a cineasta usa o que a animação tem de específico: a possibilidade tornar o irreal palpável na tela. Ainda relacionado à esse conteúdo fantástico, Regina Pessoa aparenta concordar com Francesco Casetti (1999), quando este apresenta que o cinema não reconstitui o real, mas “encena universos inteiramente pessoais e pede ao espectador a sua adesão individual. O cinema tem a ver com a subjetividade, e é dessa subjetividade que nasce o imaginário” (CASETTI, 1999, p.50).

O expressionismo animado presente em *A Noite, História Trágica com Final Feliz e Kali: O Pequeno Vampiro*, também conceitua a preferência de um cinema mais opaco nos termos de Ismail Xavier (1984). Sua obra foge do conceito de janela do mundo, o que, novamente, tem a ver com a escolha pela obra aberta (Eco, 1971).

Conclusão

Todo processo criativo na produção de um filme envolve uma reflexão, uma proposição teórica sobre a sua realização. A concepção do que a animadora portuguesa Regina Pessoa considera ser o cinema foi investigada por meio de suas formas fílmicas e descritas a partir de conceitos apresentados por Andrew (2002), Graça, Baggio e Penafria (2015)

As obras *A Noite* (1999), *História Trágica com Final Feliz* (2005) e *Kali: O Pequeno Vampiro* (2012), como textos de análise, juntamente às entrevistas e depoimentos da cineasta, propiciaram uma leitura de que Regina Pessoa entende o cinema como um meio artístico criativo – equiparável a outras formas de Arte como o teatro e a dança –, autoral, independente e uma obra aberta, tendo como função a expressão do indizível, dos sentimentos e sensações. A matéria prima de seu trabalho são estados transitórios de existência. Para materializá-lo como tal, a cineasta recorre à aproximação de técnicas artesanais como a gravura, uso de narrativas autobiográficas, representações fantásticas e estrutura fabular. A trilha sonora e a narração também são ferramentas complementares à trama, que tem uma abordagem poética, explorando as emoções mais do que a história de um único personagem.

A teoria proposta por Regina Pessoa, de forma particular, assemelha-se a Teorias do Cinema, de escopo geral. Conceitos como o de opacidade (XAVIER, 1984), obra aberta (ECO, 1971), animação como técnica cinematográfica (DENIS, 2007), subjetividade (CASETTI, 1999), cinema como arte (BORWELL; THOMPSON, 1995) são semelhantes ao que ela define como sendo a animação e o cinema em suas produções.

Referências

ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*. Campinas: Papyrus, 2004.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *El Arte Cinematografico: una introducción*. Barcelona: Paidós, 1995.

CASETTI, Francesco. *Les Théories du cinema depuis 1945*. Paris: Armand Colin, 1999.

DENIS, Sébastien. *O cinema de Animação*. Lisboa: Texto e Grafia, 2007.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GRAÇA, André Rui; BAGGIO, Eduardo Tulio; PENAFRIA, Manuela. Teoria dos cineastas: uma abordagem para a teoria do cinema. *Revista científica FAP, Curitiba*, v. 12, p.19-32, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Cientifica12_ArtigoAndreEduardoManuela_Independente-Completo.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

Patrocinadores principales



Patrocinadores plata



Instituciones colaboradoras



Programa
IBERMEDIA

Colaboradores



Apoyos



Asociaciones colaboradoras

