

Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad

The relationships between film and schooling:
an experience crossed by visuality

Inés DusSEL*

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS – DIE-CINVESTAV/MÉXICO

RESUMEN

El artículo se propone examinar algunos presupuestos sobre los vínculos entre cine y escuela. En primer lugar, cuestiona la tesis de que la traducción escolar es siempre empobrecedora, subrayando aspectos de esta mediación que son significativos. En segundo lugar, plantea otra genealogía de las relaciones entre cine y escuela, valiéndose de los estudios visuales y la historia de las tecnologías visuales. En tercer lugar, trae ejemplos de investigaciones recientes en escuelas secundarias de Argentina y México, en los que se advierten cambios importantes en la experiencia del cine de estudiantes y profesores y en los regímenes visuales contemporáneos.

PALABRAS-CLAVE: Cine. Educación. Estudios visuales. Regímenes visuales contemporáneos. Programas educativos.

* Sobre a autora ver página 100.

ABSTRACT

The text examines some assumptions on the relationships between film and schooling present in educational literature and programs. First, it problematizes the thesis that the schooling of film is always an impoverishment of its transformative potential, underlining that there are worthy aspects in this mediation. Second, it proposes a genealogy of the links between schooling and film grounded on visual studies and the history of visual technologies. Third, it offers examples of research conducted in secondary schools in Argentina and Mexico that point to significant changes in how students and teachers experience film and relate to contemporary visual regimes.

KEYWORDS: *Cinema. Education. Visual Studies. Contemporary visual regimes. Educational programs.*

1 Consideraciones iniciaís

Las relaciones entre cine y escuela han sido estudiadas desde distintas perspectivas. Contamos con trabajos sobre cómo el cine representó a la escuela y la infancia, sobre cómo introducir el cine como herramienta pedagógica en el aula, y en menor medida sobre la propia pedagogía de masas que el cine practica. Hay una creciente literatura que estudia los usos pedagógicos del cine en la escuela y fuera de la escuela (véase, entre otros, BERGALA, 2007; DUSSEL; GUTIÉRREZ, 2006; PLA VALLS, 2007; SERRA, 2011; TEIXEIRA, 2003; BENASAYAG, 2012), y que subraya los aportes del cine a un trabajo pedagógico transformador, especialmente en la dimensión de apertura a la alteridad, a lo extranjero que implica el encuentro con el arte (FRESQUET, 2011). En la última década, han surgido perspectivas que ilustran las potencialidades del cine para renovar el curriculum escolar y para proponer experiencias estéticas que permitan un vínculo con el arte abierto y creativo, sobre todo en las propuestas de producción filmica y de apropiación del lenguaje cinematográfico (AZEVEDO, 2014).

En muchas de estas perspectivas y experiencias, hay una serie de presupuestos que me gustaría examinar con más detenimiento, y que

serán el foco de este artículo. Me concentraré sobre todo en lo que llamo la “visión celebratoria” de los aportes del cine a la escuela, que considera al cine como la experiencia artística por excelencia y lo coloca por encima de otros medios audiovisuales como la televisión o los nuevos medios digitales, tanto por su lenguaje estético específico como porque permite la distancia y la reflexión (a diferencia, por ejemplo, de los videojuegos o las redes sociales, que implican un involucramiento inmediato, veloz y en gran medida sinestésico). En este argumento, si el cine es el espacio movilizador de energías creativas, la escuela es su revés: un espacio inerte, rutinizado y desvitalizado, que ha perdido (o nunca tuvo) la sensibilidad para abrirse al otro y para incluir poéticas y estéticas plurales y rupturistas. En esta visión, las experiencias con el cine deben resistir, ante todo, ser escolarizadas, porque en la adaptación escolar se pierde todo lo valioso y ‘alter(iz)ante’ del cine, esto es, su capacidad de alterar una cierta gramática y de plantear una experiencia estética rica e imprevisible.

La problematización que propongo sigue varios pasos. En primer lugar, me detengo en la tesis de que la traducción escolar es algo indeseable y empobrecedor, analizando los presupuestos sobre la escuela que están implícitos en esta crítica. En segundo lugar, planteo otra genealogía de las relaciones entre el cine y la escuela que ubique a ambos en una historia de la visualidad. Para ello me valdré de los aportes de los estudios visuales (CRARY, 1990; MITCHELL, 2002; MIRZOEFF, 2006) y de la historia del cine y de las tecnologías visuales (MANNONI, 2000; STRAUVEN, 2006; KNÖRER, 2012; HANSEN, 2012). Esta perspectiva permite discutir la idea de que el cine es siempre y en todos los casos una experiencia que abre mundos, y más bien se interroga por el “dispositivo de lo sensible” (RANCIÈRE, 2008) en el que esa experiencia alter(iz)ante fue y/o es posible. En tercer lugar, traeré algunos testimonios y experiencias que he registrado en investigaciones recientes en escuelas secundarias de Argentina y México, en los que es posible advertir cambios importantes en la relación de estudiantes y profesores con el cine y las tecnologías visuales. Considero que estas transformaciones traídas por los medios digitales plantean desafíos importantes para muchos programas

y propuestas pedagógicas que siguen aferradas a concepciones del cine y la visualidad que la cultura digital está trastocando radicalmente. En este recorrido, espero dejar en claro que el cine es y puede ser una herramienta valiosa para abrir otros mundos de experiencia, dentro y fuera de la escuela, siempre que interroguemos los dispositivos de lo sensible dentro de los cuales estamos operando.

2 La hipótesis de la escolarización como empobrecimiento

Comienzo, entonces, por la crítica a la escolarización del cine. Suele considerarse a la traducción escolar de los saberes en un sentido negativo: cuando se dice que un saber está “escolarizado”, el implícito es que se lo volvió formulaico, predecible, cerrado a cualquier nueva interpretación y sometido a la especulación y la negociación estrecha por la calificación escolar. “Estar escolarizado” sería volverlo pobre y buscar reducirlo a una caja previsible. También se sostiene, en relación al cine y ahora a las nuevas tecnologías, que el empobrecimiento se vincula a la resistencia y el conservadurismo que son propios de la escuela ante cada innovación tecnológica (CUBAN, 2008).

Pero cabe considerar a la escolarización bajo otra perspectiva. La traducción escolar implica el proceso de traducción y especialización de los lenguajes que estuvo a la base de la escuela moderna (DUSSEL, 2013), y su paso por mediadores (los docentes y los artefactos escolares) que incorporan tradiciones, estrategias y saberes a esta recontextualización. Al respecto, quiero subrayar que la actividad pedagógica no es cualquier actividad: tiene un propósito, establece una secuencia, hace una traducción para un tiempo particular (que puede ser el horario de clase o el más laxo de la educación virtual) y un espacio particular (el aula física o virtual), y también requiere que haya agentes y artefactos (maestros o pasadores al decir de Bergala, tecnologías, espacios, es decir una materialidad) que se dispongan para llevar a cabo esos objetivos. Estas variables han sido por lo general consideradas negativamente, sobre todo cuando los maestros resisten ciertos cambios o cuando los espacios o tiempos ponen límites al ímpetu de los reformadores.

Sin embargo, podría considerarse a estas mediaciones como un proceso de traducción que abre espacio a otras negociaciones y a otros procesos de re-presentación. La escuela, por su carácter masivo y público (aún cuando se trate de escuelas privadas), por sus múltiples agentes que obligan a distintas traducciones y por su tiempo lento y rutinario, introduce factores que permiten y preservan la posibilidad de que lo público no sea ocupado por una única racionalidad. En una época de arrollador avance del “capitalismo cognitivo” o neocapitalismo que no parece dejar espacio libre (PETERS; BULUT, 2011), esta capacidad de la escuela de mediar y traducir no debería subestimarse.

Esa especificidad de lo escolar tiene otro costado que considero importante. Más allá de su afincamiento en un tiempo-espacio particular, incluso en el llamado aprendizaje ubicuo, la actividad pedagógica busca explícitamente que se aprenda algo determinado¹, aún reconociendo que eso no pueda “programarse ni garantizarse”, como bien dice Bergala (2007, p. 64). Pero que no pueda programarse ni garantizarse no quiere decir que la escuela sea indiferente respecto a que ese saber que se ofrece produzca algo en el otro -o mejor dicho, no debería serlo. Hay un “trabajo” con la cultura en el contexto escolar que, al menos en sus propósitos, busca las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante a aprender técnicas, lenguajes, perspectivas novedosas, y que quiere que haya alguna transformación entre el punto de partida y el punto de llegada, si bien esa transformación no sea, ni debería ser, susceptible de anticiparse ni en sus sentidos ni en sus efectos: cuanto más abierta a reinterpretaciones y direcciones imprevistas, mayor será su capacidad política emancipatoria (RANCIÈRE, 2008).

Ese trabajo que hace (o debería hacer) la escuela es el que permite expandir y enriquecer los lenguajes que cada uno trae, y también el que permite que haya algo común, aunque más no sea un lenguaje para la conversación y el debate. A través de esas operaciones, la escuela se constituye en una institución importante para la producción de

¹ Dice William Tyler (2010, p. 149), discípulo de Basil Bernstein: “es esta posibilidad (o amenaza) de que a uno se le requiera validar formalmente la interpretación, retención y recuerdo de una transmisión, lo que distingue a la educación de otras formas culturales.”

una cultura común y para la organización de la vida pública. Que en la modernidad esta vida pública haya sido pensada como una esfera homogénea y homogeneizante no quiere decir que no sean posibles articulaciones diferentes; de la misma manera, la ocupación de lo común por un canon cultural uniforme y conformista no quiere decir que toda idea de lo común deba ser abandonada (WILLIAMS, 2008). Considero que la escuela y su promesa de conformar un “común” es otro aspecto que convendría valorar política y estratégicamente en esta época.

Por último, quisiera señalar que la escuela es un espacio o dispositivo que tuvo la función de crear un tiempo suspendido en el cual fue dominante un tipo de trabajo con el conocimiento que Masschelein y Simmons (2013) llaman “escolástico”, basado en cierto tipo de atención y de tecnologías de trabajo que incentivaban una disciplina de conocimiento. Si esas disciplinas fueron sometidas, al calor de la crítica del '68, a una crítica demoledora, no habría que dejar de señalar que los saberes y las relaciones de conocimiento que hoy se proponen en las industrias culturales contemporáneas crean otros problemas y sujeciones, con su énfasis en el régimen de la opinión, la respuesta emocional inmediata y la popularidad basada en estrategias de auto-promoción (DUSSEL, 2012).

La escolarización del cine, entonces, no debería ser leída, siempre y en todos los casos, como un empobrecimiento de la experiencia estética, sino como una traducción y recontextualización en función de otras estrategias y funciones que no son menos importantes: contribuir a una disciplina de trabajo intelectual, proponer un cierto régimen de la atención y suscitar ciertas preguntas sobre los lenguajes de la conversación pública que no están disponibles en cualquier sitio y lugar. Son parte de una disciplina, de un trabajo con el yo – diría Foucault (1988) –, que necesita ser aprendida en algún tiempo y espacio específico. ¿Qué queda del cine como experiencia estética en esta mediación? Muy probablemente, se convierte en otra cosa. Pero esta traducción escolar tiene su valor que no habría que subestimar.

3 Cine y escuela: Inflexiones históricas de una relación

En su libro *Public Intimacy*, la italiana Giuliana Bruno describió al cine de varios modos. Lo llamó archivo nómada de imágenes, viaje arquitectónico, paisaje cultural del inconsciente, excusa para la topofilia y también visión peripatética. En todas sus definiciones, como se ve, movimiento y figura son claves (NEGRONI, 2011, p. 45).

Consideraré ahora la historia del vínculo entre cine y escuela buscando colocar algunos de estos problemas en una serie más larga, que permite entender las fricciones y rupturas entre ambos, pero también los numerosos puntos de contacto que no habría que perder de vista.

Al respecto, estamos más acostumbrados a considerar las diferencias entre el cine y la escuela que a ubicarlas en el marco de algunos regímenes comunes. Por ejemplo, en las Exposiciones Universales de principios del siglo XX, verdaderos “lugares de peregrinación al fetiche de la mercancía” (BENJAMIN, 1988, p. 179), era usual que los pabellones de los países colocaran juntos a la escuela y al cine porque eran dos signos inequívocos de los intentos de modernización de la cultura y la sociedad.

¿Cuál es su parentesco? ¿Qué tipo de conexiones y filiaciones podemos establecer entre estos dos dispositivos o tecnologías que siguieron cursos tan distintos a lo largo del siglo XX? El argumento que quisiera desarrollar en este apartado es que la escuela y el cine confluyen en un cierto régimen visual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que permite entender mejor sus alianzas y también sus desencuentros.

Mi perspectiva está apoyada en los aportes de los estudios visuales, que consideran que lo social es *también* una producción visual, y que esa visualidad² configura formas y contenidos (MITCHELL, 2002). Cabe señalar que los sujetos modernos de la escuela y el cine eran, entre

² La noción de visualidad ha sido definida por Hal Foster como un hecho social que involucra a un cuerpo y una psiquis, determinado discursivamente (FOSTER, 1988, p. ix). Mirzoeff dedica su último trabajo a la historia de una contra-visualidad, y ubica a la visualidad como la organización de una visión particular, desde el dueño o amo de la plantación de esclavos al general del ejército, una visión desde arriba que busca dominar y controlar (MIRZOEFF, 2011). Discute las neovisualidades de la Guerra de Irak, que incluyen acercamientos antropológicos a la cultura y la traducción. Aunque simpatizo con su proyecto intelectual y político, prefiero usar la consideración más general de Foster de la visualidad como una organización del campo de la visión, de una posición de espectador, y no sólo de aquella que se hace desde arriba y centralmente.

otros aspectos, visuales: espectadores, creadores de imágenes, usuarios y lectores de tecnologías de inscripción semióticas, portadoras de una cierta visualidad. Para Nicholas Mirzoeff, uno de los principales teóricos de este campo, el sujeto visual, una condición que todo ser humano comparte, es “una persona que es tanto agente de visión (independientemente de la habilidad biológica de ver) como objeto de discursos de visualidad” (MIRZOEFF, 2006, p. 54). En la intersección entre la capacidad de ver y los discursos sociales sobre qué y cómo puede o debe ser visto, se configura un cierto régimen de visibilidades que nos convierte en sujetos visuales. La visualidad no es una cáscara para otros contenidos, sino que organiza ella misma relaciones y subjetividades. En una dirección similar, Rancière (2003) señala que el orden estético, en tanto organización de lo sensible, configura lo que puede y debe mostrarse, lo que es digno de atención, lo que debe considerarse bello y lo que queda como abyecto o como indigno de mostrarse y mirarse. Induce formas de mirar, promueve la visibilidad de ciertos objetos y procesos, y relega a otros.

Otro aporte importante de los estudios visuales a entender la historia del vínculo entre cine y escuela es el señalamiento de que la visualidad tiene una historia (MIRZOEFF, 2006), historia que hay que subrayar ante la tendencia a creer que la visión es un acto meramente biológico y que la tecnología nace de inventos por generación espontánea. Una categoría importante en los estudios visuales es la de regímenes de visualidad, que son configuraciones que contienen elementos tecnológicos, políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador. Esos regímenes están siempre mediados por las tecnologías disponibles.

Esta historia de la visualidad permite inscribir los vínculos entre escuela y cine en una genealogía más larga, que incluye la relación con otras tecnologías visuales que precedieron la emergencia del cine: láminas, mapas, pinturas, pero también lo que se llama “proto-cine”, es decir las tecnologías anteriores que incluían imágenes en movimiento (GUNNING, 2006). Se verían allí elementos comunes (la voluntad de

captar la atención y de producir un cierto aprendizaje o conmoción mediante el apoyo visual) y también algunas divergencias entre el modo escolar y la interpelación del cine. En el caso de la pedagogía escolar, aparece muy tempranamente el temor a que la imagen dispare³ otras asociaciones y subvierta el esfuerzo por encerrar y estabilizar las relaciones entre signos y sentidos, sobre todo ejemplificado en la derivación de la imagen hacia “el espectáculo”, un espectáculo que conmueve o enseña por medio de emociones y no tanto a través de reflexiones o lenguajes disciplinados.

En esta genealogía, ya hay algunos estudios que, aunque sea lateralmente, proveen numerosos indicios sobre los usos de distintos precursores del cine, como las linternas mágicas, los discos estroboscópicos y los cromatropos, como apoyo de la educación. Laurent Mannoni, en un trabajo monumental sobre la arqueología del cine, relata un episodio interesante para el abordaje que propongo. En 1791, ya en pleno levantamiento revolucionario, María Antonieta pide ayuda al Conde de Paroy porque el Delfín de Francia, su hijo, no mostraba mucho interés en sus estudios. El Conde, un personaje ligado a inventores y filósofos, recomienda el método de la linterna mágica. En ese entonces, las linternas mágicas se habían popularizado y eran llevadas a distintas aldeas para diversión del pueblo. En la narración de Paroy, la reina descreo de la sugerencia y piensa que se está burlando de ella; Paroy (apud MANNONI, 2000, p. 84) responde:

Muchos niños, reunidos en una habitación, tienen sus mentes capturadas como resultado de la oscuridad necesaria para la representación de las imágenes que aparecen de pronto iluminadas en un gran disco que enmarca la pintura como un medallón. La curiosidad carga su imaginación, que capta con entusiasmo los detalles del objeto representado.⁴

³ La metáfora no es casual. Friedrich Kittler (1999) desarrolla contundentemente las asociaciones entre las tecnologías de inscripción de signos (gramófono, cine, máquina de escribir) con el militarismo.

⁴ La experiencia termina pronto. Convencida por este argumento, la reina da al Conde mil coronas, que se destinan a producir una linterna mágica y numerosos cuadros sobre la historia de Francia y escenas de la Biblia. Sin embargo, pocos meses después la familia real es hecha prisionera y el Delfín nunca verá esta innovación pedagógica (MANNONI, 2000, p. 85).

Interesa destacar que, más allá de la corta vida de este intento, Paroy articular un discurso pedagógico sobre el valor de las imágenes que no cesará de expandirse en los siglos que siguen: las imágenes luminosas capturan la atención, captan mejor los detalles, permiten aprender mejor y más rápido.

En el siglo XIX, siguió la alianza con la ciencia y la educación de las tecnologías, aunque mayoritariamente se orientaron al espectáculo popular (por eso la profusión de fantasmas, paisajes o criaturas exóticas y de imágenes eróticas). Ejemplo destacado del uso educativo de los precursores del cine es el trabajo hecho por el Royal Polytechnic Institution de Londres, que se abre en 1838 con apoyo de la familia real, y cuya dirección señala que “la educación del ojo es, de manera incontestable, el medio más importante para la instrucción elemental” (MANNONI; PESENTI CAMPAGNOLI, 2009, p. 227). Para ello, se organizan proyecciones públicas de cromotropos y linternas mágicas con motivos científicos e históricos. En un tiempo de pocas escuelas y pocos maestros, las tecnologías visuales prometían la educación popular a bajo costo y gran alcance. Años después, en París el abate François Moigno (1804-1884), a quien se apodaba “el apóstol de las proyecciones”, busca imitar el modelo del Polytechnic. El abad cree que la linterna mágica es un “aparato fascinador” que será capaz de suscitar la atención del niño y del obrero más ignorante, y así podrá instruirlos (idem, p. 242). Moigno abre en 1852 una “Maison du Cosmos” donde quiere enseñar “dos vastos conjuntos: el espectáculo de la naturaleza por una parte, el estudio de la naturaleza por la otra” (MANNONI; PESENTI CAMPAGNOLI, 2009, p. 236).⁵

Simultáneamente, un mago holandés conocido como Henri Robin (1805-1874) también es un gran difusor del uso pedagógico de la linterna

⁵ Esta presencia del espectáculo es notoria en cómo Moigno organiza, dos décadas después, el programa de proyección, para que cumpla simultáneamente el objetivo de recrear e instruir: “Obertura musical con un órgano, harmonium o piano... Revista de novedades, cuadros proyectados con luz eléctrica... Demostración de ciencia ilustrada, de una hora aproximadamente... Intermedio de un cuarto de hora como máximo... Revista de historia o geografía, proyecciones de un cierto número de cuadros... Se concluirá con algunos juegos de óptica, fantascopio, cromotropo, y se entonarán melodías o cantos nacionales de distintos pueblos” (MANNONI; PESENTI CAMPAGNOLI, 2009, p. 236). Sin embargo, para él la ciencia debía subordinar al espectáculo, y no al revés.

mágica, aunque en su caso sostiene que la ciencia tiene que convertirse en un espectáculo:

La masa quiere instruirse, pero con la condición de que la ciencia le llegue de una manera imperceptible, despojada de sus formas un poco severas y sobre todo vuelta divertida. Es por ello que el público se aglutina en los espectáculos donde la ciencia da su mano al arte teatral (MANNONI; PESENTI CAMPAGNOLI, 2009, p. 242).

Hay en esta oposición de Robin ecos de los debates del siglo XX sobre el uso del cine en las escuelas. La ciencia es severa y aburrida; las tecnologías visuales modernas, divertidas, ‘imperceptibles’, con las cuales se aprende sin esfuerzo.

Los ejemplos de usos pedagógicos de las imágenes no se quedan fuera de las instituciones educativas: también alcanzan a la Sorbona, donde figuras como Louis Pasteur y Le Verrier apelan en sus conferencias a las imágenes para mostrar los procesos de generación espontánea o “la astronomía moderna”. Las revistas de la época se burlaron de estos intentos porque atraían a curiosos y “bellas condesas”, y no a obreros o gente deseosa de instruirse (MANNONI; PESENTI CAMPAGNOLI, 2009, p. 240). Nuevamente puede observarse cómo se reafirma la oposición entre el espectáculo y la instrucción como dos modos de vincularse a las imágenes.

Volvamos a los puntos de contacto entre el cine y la escuela, inscriptos en una historia más larga. Una genealogía más precisa de la escuela reconocería que, para cuando se inventó el cine, era todavía una apuesta novedosa para producir una sociedad moderna; los índices de escolarización no llegaban en la mayoría de los países al 20% de la población infantil. Y también cabría señalar que, aún cuando estaba lejos de ser la institución que hoy conocemos, en 1895 ya estaban consolidados planes de estudio, rituales, espacios y tiempos de la forma escolar que hoy conocemos. La organización del aula apuntaba a una centralización de la atención en el frente, concentrada en el pizarrón como tecnología

de inscripción de la actividad colectiva y en la figura del maestro. Este tipo de atención era consustancial a la legitimidad de la escuela como máxima autoridad cultural del Estado; había una gran confianza en que lo que transmitía la escuela era el eje de la integración nacional y que esa cultura letrada, con sus marcas en el cuerpo infantil, era el signo de distinción del sujeto civilizado.

Cuando en 1895 apareció el cine, fue considerado en primer lugar como un salto tecnológico, mezcla de “curiosidad científica”, “divertimiento popular” y “medio de exploración del mundo” (AUMONT, 2007, p. 12). Por eso, en muchos sentidos fue percibido por los educadores como parte del mismo esfuerzo de renovar el mundo y de educar y ampliar el conocimiento de las masas. Era también una tecnología que centralizaba la atención, y en varios sentidos puede decirse que, aunque no requiriera sujetos alfabetizados, sí estaba en continuidad con una cierta suspensión de la percepción y una reorganización de la atención en un solo foco (CRARY, 2000).

Hay que recordar que en sus comienzos el cine fue “muchas cosas para mucha gente, desde científicos y educadores hasta emprendedores” (CURTIS, 2009, p. 87), y que pasó un buen tiempo hasta que se estabilizó su función de atracción de masas como el más reconocido y legítimo. El cine era arte e industria; era espectáculo y ciencia; era técnica y magia.

Los debates pedagógicos que se sucedieron en las primeras décadas posteriores a la invención del cine (SERRA, 2011; DESBARRATS, 2001) pueden leerse como la otra cara de estos avatares del cine, a caballo entre documento o denuncia del mundo y entretenimiento de masas, entre instrucción y espectáculo, como lo habían sido las linternas mágicas. Muy poco después del asombro y la celebración iniciales, surgen argumentos sobre sus posibles efectos perjudiciales para la “salud física y moral” de la población, que fueron creciendo a medida que cobró importancia el cine de variedades o de ficción, con su poder “hipnótico” y sus historias llenas de erotismo y de aventuras moralmente ambiguas. Fueron años de oscilaciones entre la censura lisa y llana de títulos aptos para darse en las escuelas defendida por los sectores más conservadores, y la promoción

del cine como parte del acercamiento al arte y la cultura contemporánea que postularon los escolanovistas.

Hay otro aspecto que resulta interesante si se vuelve a pensar en la emergencia histórica del cine junto a la consolidación de la forma escolar. Jacques Aumont señala que su elemento más novedoso no es la imagen reproducible mecánicamente (que ya estaba disponible a través de la fotografía) sino la velocidad y el movimiento. “El automóvil acelera los transportes, la electricidad vuelve instantáneas las comunicaciones a distancia, y una técnica que es bautizada con el nombre griego del movimiento [kiné] no puede ignorarlo” (AUMONT, 2007, p. 26).

Si se sigue lo que plantea Aumont sobre la imagen y la velocidad como dos aspectos claves de la novedad del cine, podría señalarse que no es tanto la imagen lo que le trajo problemas a la tecnología escolar y a sus modos de organizar la transmisión de la cultura, ya que, como ya se señaló, era y había sido usado profusamente en la educación.⁶ Pero frente a esta centralización en la autoridad estatal y este carácter estático del modo escolar, la velocidad de las imágenes y el movimiento del cine, a lo que sumaría su carácter de industria capitalista, introdujeron otra lógica distinta, más difícil de gobernar. Primero, como bien lo muestra Silvia Serra (2011), la novedad fue celebrada cuando se trataba de ilustrar fenómenos físicos o sociales que necesitaban ser evocados con más precisión y “realismo” – promesa no menor dentro de una epistemología positivista y científicista. La experiencia de Célestin Freinet en Francia muestra otras posibilidades de uso del cine, también concebido como vehículo para saberes no sólo científicos sino políticos y sociales. Freinet organizó en 1927 una Cinemateca Cooperativa en la que se incluían filmes para dar en préstamo a los educadores y también materiales para realizar películas. Extendiendo el trabajo que ya había hecho con la imprenta y el periódico escolar, Freinet proponía que los alumnos

⁶ La pedagogía moderna, de Comenio en adelante, siempre mostró una fuerte voluntad de usar imágenes para fijar saberes y educar la percepción. La escuela generó su propia iconografía, nutriéndose de imágenes populares pero también creando las propias, y esa iconografía era ante todo estática y controlada centralizadamente. Sin ir más lejos, en 1907 y 1908, más de una década después de la invención del cine, dos circulares del Consejo Nacional de Educación establecían que las escuelas debían pedir autorización al Consejo para colgar cuadros y retratos en las escuelas, o para celebrar otras fiestas que no fueran las del 25 de mayo y 9 de julio (CONSEJO..., 1920, p. 219).

filmaban cortos sobre su vecindario y su región, y se fue orientando cada vez más hacia el cine documental (DESBARRATS, 2001, p. 278). No es que se desestimara a las películas de ficción, pero los filmes de su archivo eran los que se consideraban vehículos de temas o principios políticos apropiados, como la denuncia de la miseria proletaria o las basadas en obras de Émile Zola o de Victor Hugo. El cine formaba políticamente, daba una perspectiva sobre el mundo.

Sin embargo, paralelamente a estas experiencias, creció la sospecha sobre la representación cinematográfica. El cine de la primera mitad del siglo XX proponía una relación con las imágenes menos previsible y centralizada, en la que aparecieron nuevos agentes (distribuidores, productores, artistas, críticos, público) cuyas operaciones textuales se abrían en direcciones múltiples. Hay dos elementos del cine que resultaban menos asimilables por la pedagogía escolar: la relación ambigua con la verbalización (no todo lo que transmite el cine, ni lo que produce, pasa por las palabras), y la consolidación de la función de atracción y entretenimiento del cine, por fuera del documentalismo y de la “representación fiel de la realidad”. Estos fueron elementos que generaron tensiones fuertes entre el modo de “dar a ver” de la escuela y el del cine.

En la segunda mitad del siglo XX, la escuela encontró una nueva posición en relación al cine. El trabajo de Serra (2011) muestra que, frente al avance del cine como industria cultural de masas, la aparición de la televisión y la evidencia de que la estrategia de la censura era ineficaz y hasta reprobable, el sistema educativo propuso la educación crítica del espectador como operación privilegiada de encuentro con un lenguaje diferente. De alguna manera, esta nueva posición frente al cine es el modo que la forma escolar encuentra para poder asimilar los aspectos que más fricción causaban con el cine. Podría decirse que la emergencia de la televisión como nueva “forma bárbara” también ayudó a cierta reconciliación de la escuela con el cine, al que pasa a considerar, al menos en algunas de sus vertientes, como forma artística legítima. Y también la posibilidad del acompañamiento y la mediación adulta: al organizar los

espacios de encuentro de la escuela con el cine, los educadores confiaban en que podrían organizar la lectura que se hace de las imágenes.

En su libro, Serra despliega la génesis de la “pedagogía crítica del cine”, que surgió en los años ’60 pero cobró más fuerza desde los años ’80. La autora dice que, “a la serie de verbos mencionados en el abordaje didáctico, criticar, desacralizar, demitificar, desidealizar, discernir, podrían sumársele en la misma línea denunciar, develar y desocultar, describiendo todavía más las características de un tipo de ejercicio del pensamiento, e incorporándole, especialmente con los dos últimos, una dimensión visual” (SERRA, 2011, p. 245). Esto permite ver la continuidad de ciertas preocupaciones pedagógicas que ya estaban en los comienzos del siglo XX (por ejemplo qué hacer desde la escuela con la fascinación hipnótica o con las emociones intensas que genera el cine) y que podemos volver a encontrar en los años ’60 articuladas a propuestas como el cine-debate que vienen de la mano de pedagogías que quieren formar un “sujeto crítico” y que se declaran herederas de la crítica frankfurtiana a las industrias culturales. También se encuentran rastros de esos discursos en los programas actuales de educación crítica en medios, y en programas que usan el cine de ficción para enseñar contenidos, por ejemplo los que se proponen la transmisión del pasado reciente, en los que el uso de películas es un recurso frecuente.

4 El cine como experiencia contemporánea: devenires recientes

La sala de cine estrenó cierto tipo de geografía, hasta entonces, inédita: en su espacio, un afuera podía volverse interior mientras un interior era proyectado afuera (NEGRONI, 2011, p. 46).

¿Qué queda de esta historia en las posiciones actuales frente al cine? Por un lado, creo que la postura que propone des-escolarizar al cine es la “hija rebelde” de la “educación crítica del espectador”. Vistos los límites y abusos de esta posición que verbaliza y moraliza la experiencia del cine en la escuela, surge una nueva postura de apertura a la estética y los lenguajes del cine, a los que se considera capaces, como he dicho

anteriormente, de alterar la gramática escolar y de proponer experiencias enriquecedoras del curriculum y la cultura.

Pero también subsisten otros más viejos. En investigaciones recientes⁷, encontré rastros de estos discursos pedagógicos en docentes y alumnos. Muchos docentes señalan que usan el cine para dar contenidos de historia, de biología o de educación cívica, por su potencialidad para captar la atención y entretener. Usan muchas veces películas “blockbusters”, de la industria hollywoodense, y consideran que esos filmes reemplazan una explicación o un trabajo con los textos porque “se aprenden solas”. Enunciados escuchados en escuelas argentinas, tales como “los chicos hoy son visuales”, “no podés pretender que lean 30 páginas, mejor dáles una película o un powerpoint”, “aprenden más rápido”, “se les fija más”, “ven la película y ya está”, evidencian continuidades significativas con el vínculo con el cine que se estructuró hace décadas, incluso desligado de la operación crítica que se puso de moda en los años ’60 (ver DUSSEL, 2012; BENASAYAG, 2012). Este “dispositivo de lo sensible”, como lo llama Rancière (2008), asocia la imagen a una cierta emocionalidad que a la vez reconduce a una estética y una política “mainstream”, dominante, poco crítica en sus asociaciones estéticas y en las posiciones de saber que propone.

Sin embargo, también surgen elementos novedosos vinculados a la visualidad contemporánea impulsada por las tecnologías digitales. Por ejemplo, la cita de Negroni que abre este apartado sobre el afuera proyectado en un interior del cine, como cavidad oscura y punto focal de atención, ya no parece corresponderse con la experiencia del cine de los adolescentes argentinos y mexicanos. Un ejemplo de ello se ve en el siguiente testimonio de un joven mexicano de 15 años, sin duda un cinéfilo a quien le gusta Woody Allen y admira a Buñuel, cuyas películas ve en Internet. Para este adolescente, que no es el espectador-promedio pero que quizás por ello registra tendencias emergentes, el circuito empieza en su pantalla individual:

⁷ Se trata de dos investigaciones, una desarrollada en Argentina entre 2010 y 2012, sobre usos de la imagen en escuelas secundarias (véase DUSSEL, 2012; BENASAYAG, 2012, para una descripción de sus alcances), y otra en curso en México, en dos escuelas secundarias del Distrito Federal, centrada en el uso de medios digitales y la relación entre la cultura visual digital y la cultura escolar (más información en: <<http://www.die.cinvestav.mx/PersonalAcad%C3%A9mico/DraIn%C3%A9sDusel/Proyectoactual.aspx>>. Acceso en: 20 de enero de 2014).

Me gusta ver más primero las películas en mi casa, y porque es muy caro el cine convencional, prefiero ver las películas en mi casa primero, y luego si tengo la opción de verlas en una pantalla grande después, perfecto. Pero si no, casi no me gusta invertir en películas que no me vayan a gustar.

Como señala Bernard Stiegler (2009), hay una ruptura irreversible con el modelo de industrias culturales que dominó al siglo XX, dado que ya no hay una “organización calendaria del acceso programado” a ciertas imágenes producidas y distribuidas centralmente, con una “sincronización social” marcada por la televisión o el cine. Hoy hay un nuevo modo de acceso “cardinal”, signado por una circulación de abajo hacia arriba, combinada con una producción también de abajo hacia arriba. El consumidor tiene acceso a “stocks” (depósitos o archivos) de objetos audiovisuales discretos, retirados del flujo programado que caracterizó a la TV o al cine comercial durante 50 años.

En línea con lo que apunta Stiegler, el joven entrevistado reporta ver cine continuamente a través de YouTube y sitios similares. Una de sus películas favoritas está hecha por Max Winston y es un filme de animación, “I Live in the Woods!”, realizado en el 2008 y que no fue exhibido comercialmente. Este joven participa activamente de redes sociales y su repertorio filmico se nutre principalmente de recomendaciones de amigos o de YouTube. Reconoce mirar los “recomendados” que las redes sociales le dirigen a partir de sus visitas anteriores, y lo hace en paralelo con otras múltiples actividades. Por otro lado, sí valora la experiencia de ir a una sala de cine, aunque tiene un lugar muy diferente al que podía tener hace 30 años:

Me gusta mucho el olor a palomitas, y el sonido es muchísimo mejor en el cine. Por ejemplo, como yo tengo miopía pues como que verlo en una pantalla con subtítulos aaarghh (expresión de desagrado), y en el cine está más amplio. Igual no sé, porque en el cine depende, porque en [...] el cine común y corriente es como la película que salió hace un mes, que acaba de llegar a México y que va a estar por tiempo indefinido. A mí casi no me gusta.

Al respecto, es interesante traer los debates de Knörer (2012) y Cherchi Usai y otros (2008) sobre si el cine en los dispositivos móviles o en las pantallas de la computadora debería seguir siendo considerando cine. Fue Goddard quien en cierto momento dijo que “el león de la Metro Goldwyn Mayer en una pantalla de TV es un gato”, aludiendo a que el soporte transforma la experiencia del cine hasta destruirla (QUINTANA, 2010). Los curadores y archivistas contemporáneos coinciden en que el cine se ha convertido en una pequeña porción de lo que hoy es “la imagen en movimiento”, y que los modos de acceso, uso y apropiación han mutado del espectáculo ritual a otras formas variadas y todavía inciertas (CHERCHI USAI, 2008, p. 9).

Este tipo de “apropiación” del cine no es sólo de los alumnos. Los profesores, sobre todo los jóvenes, hacen un uso similar del cine: en fragmentos, estableciendo asociaciones en múltiples direcciones que apuntan a veces al contenido temático pero también a la forma.

Por ejemplo, el Profesor de Español de la misma escuela mexicana a la que asiste el joven cinéfilo señala que usa cine para ampliar la perspectiva sobre los textos literarios y el trabajo sobre el lenguaje. En su selección, figura el trabajo del brasileño Vik Muniz sobre la basura (*Lixo Extraordinário*, 2010), que le permite trabajar sobre la creación artística, las relaciones entre clases sociales, el problema del desecho, entre otros. También utiliza fragmentos de películas que remitan a la novela “Rayuela” de Julio Cortázar; otro texto, *La Feria*, de Juan José Arreola, es enriquecido a partir de un video sobre una presentación experimental de los nietos del escritor, uno baterista y otro bajista, donde hacen una performance con imágenes multimedia a la par que leen el texto y tocan música. Para este profesor, el uso del cine y de las instalaciones ayuda a abrir distintas interpretaciones de un texto.

¿Qué dicen estos usos respecto a los vínculos entre escuela y cine? Pueden parecer, y lo son, usos sofisticados, tanto en el repertorio que visitan como en las operaciones textuales que realizan. Son usos que están disponibles en los medios digitales, aunque no sean los mayoritarios. Pero es importante destacar que se dan en una escuela pública mexicana,

quizás mejor que el promedio en su oferta cultural pero también sometida a las mismas tensiones y cuestionamientos que otras.

Uno de los aspectos que me interesa subrayar es que estas formas que podemos llamar “emergentes”, en línea con otros movimientos de las industrias audiovisuales y las tecnologías visuales, no van en la dirección que postulan muchos de los programas sobre cine y educación en la actualidad. Muchos de ellos se apoyan en una experiencia del cine con sus rituales y espacios diferenciados, con su proyección centralizada, que no parece ser la dominante para muchos estudiantes y profesores hoy, y con una referencia a un cierto canon de artistas que parece haber explotado en numerosas direcciones.

Por otro lado, este último (provisionalmente último) eslabón del recorrido propuesto ayuda a ver también la historia del cambio de posiciones en la jerarquía de saberes legítimos, historia que hay que poner junto a la historia de los medios y las tecnologías visuales, y a las luchas políticas y pedagógicas de esos períodos. Muchos de los argumentos que surgieron frente a la emergencia del cine tienen similitudes con otros que hoy se esbozan con las nuevas tecnologías y la multiplicación de las pantallas: la sobreexcitación de los sentidos, la distracción permanente, la alta emocionalidad, la supeditación a las industrias culturales. Nuevamente, son las continuidades, y no sólo las rupturas, las que llaman la atención cuando se analiza históricamente la intersección entre escuela y cine. Habría que pensar si estas continuidades no hablan también de la insistencia de algunas preocupaciones de la escuela moderna señaladas en el primer apartado, como son la formación de una cultura pública común y de un sujeto crítico. Sería deseable que esa cultura común y ese sujeto crítico se redefinan en términos más amplios que los que definieron la filosofía y la política del siglo XIX y XX; pero también habría que decir, parafraseando a Walter Benjamin en su reflexión sobre el peso de la historia, que no son temas “para despachar a la ligera”, y que sería bueno que sean tomados por los programas de cine así como por el curriculum escolar. Las condiciones actuales son otras, tanto por los regímenes visuales dominantes como por el lugar relativo de

las instituciones, los lenguajes y las estéticas disponibles. Sería bueno que podamos dar cuenta de ello en las propuestas y estrategias político-pedagógicas que formulemos para que el cine pueda operar su promesa alterizante, para que traiga lenguajes y modos de experiencia distintos, y que provoque realmente efectos imprevistos y enriquecedores.

REFERENCIAS

AUMONT, J. **Moderne?** Comment le cinéma est devenu le plus singulier des arts. Paris: Cahiers du Cinéma, 2007.

AZEVEDO, A. L. de Faria. **Fora de quadro:** discursos sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil (1910/1940- 1990/2010). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 (en etapa final de presentación).

BENASAYAG, A. El cine de ficción en la escuela argentina. Revisión histórica, hipótesis de trabajo y nuevos interrogantes. **Ensemble. Revista electrónica de la Casa Argentina de Paris**, ano, 6, n. 8, 2012. Disponible en: <<http://ensemble.educ.ar/?p=2691&numero=30>>. Acceso en: 18 de enero de 2014.

BENJAMIN, W. Paris, capital del siglo XIX. In: _____. **Poesía y capitalismo.** Iluminaciones II. Madrid: Taurus, 1988. p. 171-190.

BERGALA, A. **La hipótesis del cine.** Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes, 2007.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Digesto de instrucción primaria del año 1920.** Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1920.

CRARY, J. **Techniques of the Observer.** On vision and modernity in the Nineteenth Century. Cambridge and London: MIT Press, 1990. _____. **Suspensions of Perception.** Attention, Spectacle and Modern Culture. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.

CUBAN, L. **Frogs Into Princes.** Writings on School Reform. New York: Teachers' College Press, 2008.

CURTIS, S. Between observation and spectatorship: Medicine, movies and mass culture in imperial Germany. In: KREIMEIER, K.; LIGENSA, A. (Org.). **Film 1900: Technology, Perception, Culture**. Eastleigh and Bloomington: John Libbey/Indiana University Press, 2009. p. 87-98.

CHERCHI USAI, P. **Film Curatorship**. Archives, Museums, and the Digital Marketplace. Viena: Österreichisches Filmmuseum & SYNEMA-Gesellschaft für Film und Medien, 2008.

DESBARRATS, F. **Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées**. Thèse doctorale, Université de Toulouse-Le Mirail - Ecole Supérieure d'Audiovisuel, Toulouse, 2001.

DUSSEL, I. Curriculum y autoridad cultural. Metáforas para pensar en los desafíos contemporáneos. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixão; PARAISO; Marluçy Alves (Org.). **Estudos curriculares**. Um debate contemporâneo. Curitiba: CVR Editora, 2013. p. 11-36.

_____. Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. In: SOUTHWELL, M. (Org.). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens, 2012. p. 183-213.

_____; GUTIERREZ, D. (Org.). **Educuar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2006.

FOSTER, H. Preface. In: _____. (Ed.). **Vision and Visuality**. Seattle: Bay Press and DIA Art Foundation, 1988. p. ix-xiv.

FOUCAULT, M. Technologies of the Self. In: MARTIN, L. GUTMAN, H.; HUTTON, P. (Org.). **Technologies of the Self**. A Seminar with Michel Foucault. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press, 1988. p. 16-49.

_____. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. Trad. por A. Garzón del Campo. México D.F.: Siglo XXI, 1976.

FRESQUET, A. (Org.). **Dossiê Cinema e Educação #1**. Uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-UFRJ, 2011.

GUNNING, T. Moving Away from the Index. Cinema and the Impression of Reality. In: KOCH, G.; PANTENBURG, V.; ROTHÖLER, S. (Org.). **Screen Dynamics**. Mapping the Borders of Cinema. Viena: Österreichisches Filmmuseum & SYNEMA-Gesellschaft für Film und Medien, 2012. p. 42-60.

HANSEN, M. B. **Cinema and Experience**. Sigfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2012.

KITTLER, F. **Gramophone, Film, Typewriter**. Traducido por G. Winthrop-Young y M. Wutz. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1999.

KNÖRER, E. Movable Images in Portable Devices. In: KOCH, G.; PANTENBURG, V.; ROTHÖLER, S. (Org.). **Screen Dynamics**. Mapping the Borders of Cinema. Viena: Österreichisches Filmmuseum & SYNEMA-Gesellschaft für Film und Medien, 2012. p. 169-178.

MANNONI, L. **The Great Art of Light and Shadow**. Archeology of the Cinema. Trad. por R. Crangle. Exeter, UK: University of Exeter Press, 2000.

MANNONI, L.; PESENTI CAMPAGNOLI, D. **Lanterne magique et film peint**. 400 ans de cinéma. Paris: Éditions de La Martinière/La Cinémathèque française, 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMMONS, M. **In defence of the school**. A public issue. Trad. por J. McMartin. Leuven: E-ducation, Culture and Society Publishers, 2013.

MIRZOEFF, N. On Visuality. **Journal of Visual Culture**, v. 5, n. 1, p. 53-79, 2006.

_____. **The Right to Look**. A Counterhistory of Visuality. Durham, NC & London: Duke University Press, 2011.

MITCHELL, W.T.J. Showing seeing. **Journal of Visual Culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

NEGRONI, M. **Pequeño Mundo Ilustrado**. Buenos Aires: Caja Negra Editores, 2011.

PETERS, M.; BULUT, E. (Org.). **Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor**. New York: Peter Lang, 2011.

PLA VALLS, E. Las relaciones peligrosas: cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos. **Con-Ciencia Social**, Sevilla-España, n. 11, p. 35-54, 2007.

QUINTANA, A. **Vers un art virtuel? A l'ère du numérique, le cinéma est toujours une représentation du réel**. Paris: Ed. du Cahiers du Cinéma, 2009.

RANCIÈRE, J. **Le destin des images**. Paris: La Fabrique Editions, 2003.

_____. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

SERRA, M. S. **Cine, escuela y discurso pedagógico**. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011.

STIEGLER, B. The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy. In: SNICKERS, P.; VONDERAU, P. (Org.). **The YouTube Reader**. Stockholm: National Library of Sweden, 2009. p. 40-59.

STRAUVEN, W. (Org.). **The Cinema of Attractions Reloaded**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (Org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TYLER, W. Towering TIMSS or Learning PISA? Vertical and Horizontal Models of International testing Regimes. In: SINGH, P.; SADOVNIK, A.; SEMEL, S. (Ed.). **Toolkits, translation devices and conceptual accounts: essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge**. New York: Peter Lang Publ., 2010. p. 143-160.

WILLIAMS, R. **Historia y cultura común**. Trad. y editado por Alicia García Ruiz. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008.

*Recebido em abril de 2014.
Aprovado em maio de 2014.*

SOBRE A AUTORA

Inés Dussel es Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV, México. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina desde el 2001 al 2008. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Ha escrito 7 libros, editado 3, y publicado más de 100 artículos y capítulos de libros en medios académicos reconocidos. Actualmente investiga sobre la relación entre medios digitales, cultura visual y escuelas, con un foco en los cambios contemporáneos en las jerarquías de saberes y relaciones de autoridad.
Email: idussel@gmail.com