

ACTAS 2016

# I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas,  
enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"

## La incorporación del cine de ficción en la escuela media: usos pedagógicos y cinefilia docente

ISBN 978-987-575-164-4

Ariel Benasayag  
abenasayag@gmail.com

Proyecto de tesis en el cual se enmarca: El cine en la escuela argentina contemporánea: un estudio sobre prácticas pedagógicas a través de películas de ficción en el nivel medio (proyecto de tesis de posgrado de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación - FLACSO Argentina).

Dra. Inés Dussel (directora)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Sede Argentina)

### Resumen

Una investigación reciente realizada en escuelas secundarias argentinas permitió evidenciar un cambio de jerarquía en los saberes tradicionalmente legitimados por el discurso pedagógico: el cine goza actualmente de una aceptación generalizada entre los docentes. No sólo aparece como el producto audiovisual cuya incorporación está más extendida, sino que además un porcentaje significativo dice utilizarlo de modo frecuente y sistemático. Asimismo, la investigación muestra que un alto porcentaje de los profesores que incorporan películas en sus clases son consumidores regulares de cine, que practican una cierta "cinefilia": no se trata sólo de un consumo asiduo, sino principalmente de una manera peculiar de reflexionar sobre el cine y de apropiárselo tanto para la propia experiencia de vida como para la difusión de este discurso en el espacio del aula.

### Palabras clave

Cine, escuela, docente, pedagogía, imagen

La investigación de Silvia Serra sobre las articulaciones entre cine y escuela en la Argentina muestra que, a lo largo del siglo XX, el discurso pedagógico consideró al cine como símbolo de innovación tecnológica, instrumento de transmisión cultural, amenaza institucional, dispositivo con potencial pedagógico, peligro moral y puerta de acceso al mundo (Serra, 2011). Estas concepciones, que la mayoría de las veces se sucedieron de forma simultánea y contradictoria, derivaron tanto en la exclusión de ciertas películas y en la regulación sobre los modos de visualización, como en una adaptación pedagógica del cine que produjo una multiplicidad de usos escolares: desde la enseñanza del lenguaje cinematográfico en el aula y la crítica ideológica (Bergala, 2007), hasta la atracción de la atención de los alumnos o el aprovechamiento de aspectos estéticos y éticos de las películas.

En el presente artículo partiremos del supuesto de que estas representaciones acerca del cine de ficción perduran en las prácticas escolares exhibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones. A partir de los datos obtenidos en la investigación *Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios* (1), comenzaremos analizando las representaciones sobre la imagen en general y el cine en particular presentes en el discurso de docentes argentinos contemporáneos. Posteriormente, expondremos una de las hipótesis que guía nuestro actual trabajo de investigación sobre la incorporación del cine en la escuela: los modos de utilización pedagógica del cine en el aula parecen vincularse significativamente con las representaciones sobre las posibilidades educativas de las imágenes, pero también con los repertorios audiovisuales personales de los docentes, constituidos en prácticas de consumo mediático privadas y extraescolares. Así, algunos usos escolares del cine de ficción parecen estar en parte influenciados por el fuerte vínculo emocional de algunos profesores con el cine, vínculo que aquí llamaremos “cinefilia docente”.

Antes de abordar las representaciones sobre la imagen y el cine en el discurso docente contemporáneo, parece necesario describir brevemente los usos actuales del cine de ficción en la escuela. En primer lugar, es importante mencionar que el uso escolar del cine constituye una práctica bastante frecuente y muy extendida entre los docentes encuestados: el 73% afirma incorporar cine de ficción en sus clases y el 41% dice hacerlo con alta frecuencia, a pesar de que es producido con fines artísticos o comerciales, nunca pedagógicos. Estos datos nos permiten postular que, si durante el siglo pasado el cine fue de algún modo estigmatizado y excluido de las aulas (Serra, 2011), actualmente goza de una aceptación generalizada por parte de los docentes: en límites entre la cultura escolar y la cultura mediática, arena de lucha en la que se disputan las jerarquías de los saberes legitimados al interior del discurso pedagógico, se habría producido un desplazamiento en favor del cine: el “arte de consumo de masas” (Lipovetsky y Serroy, 2009) habría comenzado a formar parte de la cultura considerada legítima por la escuela.

Sin embargo, ni la ampliación del espacio escolar hacia productos de la cultura de masas ni la aceptación manifiesta del uso pedagógico del cine implican directamente la total legitimación institucional y, menos aún, la extensión o diversificación de los usos tradicionales. En este sentido, es necesario destacar que la mayor parte de los docentes que dice utilizar el cine de modo frecuente y sistemático lo sigue haciendo principalmente para “motivar o despertar el interés” de los alumnos (95%) o para “ilustrar o ampliar la información y el conocimiento” (91%), dos de los usos más tradicionales del cine en el aula. Sin embargo, los datos cuantitativos nos permiten observar también otros usos menos extendidos pero igualmente significativos: un porcentaje considerable dice utilizar imágenes también para “mejorar la apreciación estética” de los alumnos o para “producir empatía o solidaridad” (58% en ambos casos), y otro tanto reconoce hacerlo para “producir shock o impacto” (52%). Finalmente, el 42% dice utilizarlas también para “entretener o divertir”, aunque en general aclaran que “no es un objetivo” pretendido de antemano, sino que se trata de “una consecuencia inevitable” del uso de imágenes. Con porcentajes menores, la percepción de los alumnos corrobora todas estas tendencias.

### **Representaciones sobre las imágenes y el cine en el discurso docente**

Las representaciones sobre las posibilidades pedagógica de la imagen en general y el cine de ficción en particular presentes en el discurso docente no parecen haber sido constituidas tanto en espacios de formación específica o a partir de literatura pertinente, sino desde discursos pedagógicos tradicionales o a partir de la propia experiencia docente con el uso de imágenes. Sin embargo, igualmente determinantes de estas representaciones parecen los hábitos personales de consumo audiovisual: el propio aprendizaje a partir de las imágenes, la conmoción y la reflexión íntimas producidas a partir de la visualización de una película. Estas concepciones, constituidas en el consumo mediático privado y por fuera de la experiencia escolar parecen ser las que generalmente habilitan nuevos modos de incorporación del cine en el aula.

Sobre las posibilidades pedagógicas del cine, una profesora de Historia del Arte afirma:

Yo te podría hablar tres horas de Frida Kahlo, pero si te paso la película Frida, que está fantásticamente bien hecha, ya está. Yo te puedo dar cinco clases de Mozart y te puedo hacer análisis de obra y todo lo demás, pero si yo veo Amadeus, que es una obra espectacular porque hay música, hay una ambientación, hay escenografía, me pinta la época, me da todas las características (...) me parece que depende cómo están contadas las cosas.

Mujer, 47 años, docente de Historia del Arte

En su testimonio observamos una efusiva valoración de ambas producciones, al mismo tiempo que la convicción de que el aprendizaje a partir del cine se produce “casi mágicamente en un instante”: mágicamente porque la sola exposición a la narrativa cinematográfica resultaría más

efectiva para la transmisión de conocimientos que la didáctica tradicional, que ha privilegiado la apropiación racionalizada, la separación de los saberes en disciplinas, la repetición y la memorización como operaciones de aprendizaje; porque, aun empleando menos tiempo, permitiría alcanzar una comprensión más integral del fenómeno. Mágicamente porque, con todo, los docentes no parecen poder explicar de una forma clara cómo sucede o en qué consiste el aprendizaje a partir de las imágenes:

Creo que los aprendizajes de las imágenes son lindos porque, en ese sentido, uno no se da ni cuenta de lo que está aprendiendo, y que incorporás una estética y una sabiduría que no te das cuenta en ese momento y después por ahí aflora en algún comentario, o en alguna charla o dando clase (...) No es algo práctico o tangible pero si sirve para la formación del ser humano.

Mujer, 35 años, docente de Informática

Enseñan cosas buenas y cosas malas, cosas positivas y cosas negativas... No sé si es enseñanza, pero te deja un seño, una marca.

Mujer, 65 años, docente de Cultura, Comunicación y Sociedad

Para la primera profesora, el conocimiento que permiten las imágenes, agradable e imperceptible, contribuye al desarrollo de lo propiamente “humano”, permite desarrollar cierta sensibilidad al tiempo que se adquiere una imprecisable sabiduría, que pueden emerger espontáneamente más allá de la propia voluntad. Para la segunda, no se trata tanto de un aprendizaje, de una apropiación tan consciente, como de una marcación inevitable, una imprecisa y duradera inscripción, “buena” o “mala”.

Celebrantes o críticos de la cultura mediática, los docentes entrevistados despliegan múltiples argumentos para fundamentar sus ideas sobre las posibilidades pedagógicas de las imágenes, recuperando distintos aspectos que les son propios o mencionando operaciones con el saber que habilitan, en tanto modos de acceder al conocimiento del mundo y formas de transmisión cultural: su dimensión narrativa, su dimensión mimética, su dimensión lingüística, su dimensión estética, su dimensión simbólica; recuperan incluso la imaginación, entendida como una operación que posibilita un aprendizaje que se puede “ver”, o “sentir”:

A mí [la forma de acceder al conocimiento] en lo personal me influye (...) Primero yo tengo que volar a través de imágenes, mientras lo estoy leyendo, mientras lo estoy estudiando. Tengo que volar y verlo, digamos (...) Yo creo que cambia el modo de aprenderlo. A través de las imágenes vas a aprender de una determinada manera y a través del texto vas a aprender de otra determinada manera. Aunque el conocimiento sea el mismo.

Varón, 38 años, docente de Lengua y Comunicación Social

Al igual que en este testimonio, otra forma de definir la relación entre imagen y conocimiento que se repite en las entrevistas es la comparación entre las operaciones con el saber que permiten las imágenes y aquellas que posibilita el lenguaje verbal:

Es muy trillado pero es verdad a veces eso de que una imagen vale más que mil palabras, porque hay imágenes que lo dicen todo (...) Cuando hablas de pobreza -para hablar de algo terrible-, o de hambruna, y ves la foto de una criatura, como criatura tan vulnerable y en un estado de indefensión total, esa imagen para algunos puede valer mucho más que leer tratados que hablan sobre el subdesarrollo o la problemática del hambre, porque esa imagen por lo menos te va a generar que vos te intereses por leer eso, te va a movilizar.

Varón, 47 años, docente de Geografía

En general los testimonios revisados exhiben la mencionada tensión entre el aprendizaje escolar, vinculado al pensamiento racional, más analítico, frío y distante, y la forma de acceso al conocimiento figurativa y sensible, inmediata e integral, agradable y “humana” que se puede alcanzar al calor de las imágenes. Ratificamos así la vigencia de los debates sobre la jerarquía de operaciones con el saber dentro del discurso pedagógico, pero observamos también en algunos casos la declinación de ciertas certezas tradicionales, la flexibilización de las rígidas formas de la “gramática escolar” (2) que comienzan a ser cuestionadas abiertamente frente al avance de las imágenes:

Yo creo que en el siglo XXI la cultura “es” de la imagen. Entonces empezamos a sacar horas de Lengua -que cada vez les ponen más a los chicos y cada vez andan peor en Lengua y en Matemática- y empezamos a darles más Arte (...) Porque yo puedo aprender de Lengua a partir del Arte y yo puedo aprender Matemática a partir del Arte. Pero están parados en paradigmas históricos donde creen que más horas de Matemática y más horas de Lengua van a hacer que un chico hable mejor, produzca mejor, se comunique mejor, y no es así.

Mujer, 47 años, docente Historia del Arte

La aparente jerarquización del cine al interior del discurso docente convive con perspectivas celebrantes y críticas de la centralidad de la imagen en la cultura contemporánea, de su avance arrollador sobre la sociedad toda: oportunidad de democratización y legitimación cultural de prácticas y saberes o incesante flujo mediático homogéneo y homogeneizante que desea mostrarlo todo, espectacularizarlo todo. Estas perspectivas en pugna tienen su correlato dentro del discurso pedagógico, campo de lucha donde las posiciones a adoptar no carecen de cierta complejidad: no se trataría de recibir estas transformaciones socioculturales con un entusiasmo enceguedor que anule toda posibilidad de análisis crítico, pero tampoco de encerrarse en una crítica ciega que sostenga caprichosamente formas de escolaridad que reducen el universo de lo escolar. Se trataría de aprovechar la revalorización social de las potencialidades educativas de las imágenes, para así poder seguir explorando usos y apropiaciones de ciertos productos de la cultura mediática; pero sin

descuidar que la propia escuela termine siendo arrastrada por ese torrente de imágenes mediáticas que, celebrado o criticado, en su gran mayoría es impulsado por una industria con fines comerciales, producido para satisfacer gustos estandarizados.

En última instancia, esta discusión conduce a preguntarnos por la función de la escuela en relación con la transmisión cultural. En este sentido, Émile Durkheim afirmaba que la escuela debe “arrancar a los actores de la experiencia cotidiana y familiar de su propio mundo” (citado en Dubet, 2006, p. 35). En tiempos de infancias y juventudes que en gran parte aprenden a mirar, a pensar e incluso a sentir a partir de las formas homogéneas y los contenidos uniformes que ofrecen los medios, una de las funciones actuales de la escuela quizá deba ser, como hemos dicho, la de ofrecer la posibilidad de acceder a otras imágenes, otros relatos, otras sensibilidades. Se trata, como sugiere John Berger respecto de cierta fotografía, de que la escuela ofrezca *una manera de ver* lugares y personajes cotidianos que amplíe cualitativamente la visión del mundo (Berger, 2005, p. 61).

Creemos que la radicalidad del último testimonio se orienta en esta dirección: el avance de las imágenes, la posibilidad de cuestionar ciertas certezas y tradiciones de la forma escolar, constituyen también la oportunidad de reclamar por la pertinencia y la necesidad del arte como forma de acceso a *otro* conocimiento del mundo. Reconocemos que “la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo”, pero consideramos junto a Bergala que “al mismo tiempo, hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, *el único lugar* donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo, aun a riesgo de que se tambaleen un poco sus hábitos y su mentalidad. Pues para la mayoría de los niños, si exceptuamos a los ‘herederos’ en el sentido de Bourdieu, la sociedad ya no propone más que mercancías culturales de rápido consumo, rápida caducidad, y socialmente ‘obligatorias’” (Bergala, 2007, p. 35; cursivas en el original).

Según Bergala, este encuentro con el arte, con ese otro modo de mirar y conocer, no se enseña sino que “se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único y, a veces, incluso sin ningún tipo de discurso” (Bergala, 2007, p. 34). Esta posibilidad de encuentro es la que recuperan los docentes cuando destacan la dimensión emocional del cine, su capacidad de conmover, movilizar, inquietar al espectador; de transmitir “lo indecible” y “lo impensable”, de permitir otros modos de acceso al conocimiento:

*La imagen llega tocar fibras emocionales que no llega a tocar un texto, o una persona que te habla. Yo lo veo cuando... ponele que yo no hubiese visto esta película con los chicos, y entonces se las contaba o hacía un relato por escrito o les daba para leer esa novela: nunca va a ser lo mismo que la imagen del protagonista emocionándose por equis cosa. Llega a otros lados una imagen; a mí al menos las imágenes me emocionan más de lo que me pueden emocionar las palabras, y vengo de ahí, de las palabras.*

Mujer, 31 años, docente de Filosofía

Este testimonio también resulta significativo para observar el modo como se vinculan las representaciones pedagógicas acerca de la imagen en general y del cine en particular con las prácticas escolares de los docentes: la docente fundamenta la utilización de una película con la que pretende *emocionar* a sus alumnos con su propia percepción sobre la dimensión emocional del cine. Incorpora el cine en el aula porque *es primero ella* la se emociona con la película, en su consumo privado, fuera de la escuela. *Y si a ella le sucede*, emocionarse y construir así a otra relación con el mundo, *también puede ocurrirle a los estudiantes*. Esta hipótesis nos conduce a interrogarnos sobre los hábitos de consumo mediático de los docentes, sobre sus repertorios audiovisuales y su relación personal con el cine, indagando sobre la posible existencia de cierta “*cinofilia docente*” que en su traslado al aula habilite nuevas formas de incorporación del cine, nuevas articulaciones entre la escuela y la cultura mediática.

### **Una cinofilia docente en las prácticas pedagógicas**

Mencionamos brevemente en el apartado anterior la evidencia de una ausencia de formación específica respecto del cine o sobre la imagen en general en los docentes: casi el total de quienes utilizan cine de ficción frecuentemente dice hacerlo por iniciativa personal, “a partir de sus propias ideas y su formación” (96%) pero, a la vez, más de la mitad niega haber recibido formación alguna sobre el uso pedagógico de imágenes (58%). Tampoco mencionan haber cursado asignaturas específicas durante sus estudios terciarios o universitarios, o haber realizado cursos complementarios, ni siquiera aquellos formados en disciplinas estéticas o relacionadas con la comunicación. Para la mayoría el aprendizaje ha surgido de la propia experiencia, vinculada en general a su práctica docente en la escuela o a su desempeño profesional en otras organizaciones, pero también relacionada con su propia experiencia como consumidores de cine. En efecto, una cantidad considerable de docentes que realizan un uso frecuente y sistemático de películas en sus clases y exhiben simultáneamente un fuerte vínculo personal con el cine por fuera del ámbito escolar (3).

Esta lectura de los datos nos condujo a pensar en la idea de una cierta “*cinofilia docente*”, recuperando la definición de Antoine de Baecque y Thierry Frémaux, para quienes la cinofilia no se limita al consumo regular de cine, sino que constituye “una manera de ver las películas, discutir y difundir este discurso” (de Baecque y Frémaux, 1995, p. 134). Sin embargo, antes de avanzar con el análisis y a fin de evitar conclusiones deterministas, creemos necesario aclarar que no consideramos que las prácticas sociales respondan a una única disposición del sujeto, sino a una pluralidad de disposiciones, a múltiples lógicas de acción (Lahire, 2004): de este modo, la condición de cinéfilo en un docente no necesariamente implica la incorporación de películas en el aula y, cuando esto sucede,

no siempre responde a este motivo ni genera usos diversos; de igual forma, observamos prácticas novedosas con el cine en profesores que sólo consumen películas esporádicamente.

Los datos cuantitativos referidos al consumo de películas de ficción muestran que el 39% de los docentes mira cine “muy frecuentemente” y el 42% lo hace “frecuentemente”, ubicándolo como el segundo tipo de imagen más consumida. Un dato preciso que refuerza la hipótesis de la influencia del consumo asiduo de cine en la incorporación de éste al aula, lo constituye el hecho de que el 53% de los docentes que mira películas de ficción “muy frecuentemente” *con frecuencia usan el cine en sus clases* (14 puntos porcentuales por sobre el total general).

Asimismo, otros datos cuantitativos que resultan significativos en este sentido son los referidos a la iniciativa personal manifiesta en la decisión de incorporar imágenes, a la ausencia de formación específica sobre usos pedagógicos de las mismas y a las fuentes a partir de las cuales los docentes toman las películas que utilizan: la mayoría afirma que se trata de películas “propias, prestadas o alquiladas” (84%) y, en menor medida, obtenidas en Internet (18%). Recién en tercer lugar encontramos la “videoteca escolar”, que por lo general reúne trabajos documentales u obras producidas con fines pedagógicos (14%).

Sin embargo, tal como la hemos definido, la cinefilia de los docentes puede apreciarse mejor en sus testimonios sobre hábitos, prácticas y rituales con relación al cine, que en los datos sobre su frecuencia de consumo. Estos profesores, que se definen a sí mismos como “peliculeros” o precisamente como “cinéfilos”, están atentos a los estrenos, asisten a salas de cine semanalmente, participan de circuitos de exhibición y distribución no tradicionales, leen revistas especializadas, coleccionan obras que les han resultado significativas y vuelven a mirarlas repetidas veces; finalmente, disponen de conocimientos sobre la historia, el lenguaje, los géneros o la industria cinematográfica que, en algunos casos, les permiten elaborar argumentos sólidos sobre las películas que han visto. Una docente cuenta:

Cuando era joven era una cinéfila realmente (...) era “cine arte” en esa época, yo me daba unas panzadas infernales. No me gusta el cine comercial, entonces no voy a los “shopping”, por ejemplo. Pero sí al Cine de la Universidad, que tiene ciclos de películas y de producciones menos conocidas, menos convencionales.

Mujer, 47 años, docente de Historia del Arte

Aunque la cinefilia que practican estos profesores no es equivalente a la que desarrolló el círculo cercano a la revista *Cahiers du Cinéma* desde la década de 1950 en París -en el sentido de que aquella era una militancia a favor del cine que incluso los empujó a manifestarse en las calles-, la definición que de Baecque y Frémaux proponen también resulta apropiada para precisar la relación y las prácticas con el cine que llevan a cabo estos docentes: no se trata sólo de un consumo asiduo de

cine, sino principalmente de *una manera particular de ver películas*, de *reflexionar* sobre las mismas y de *apropiárselas* para la propia experiencia de vida. Por ejemplo, al conversar con un profesor de Psicología sobre sus prácticas con la cámara fotográfica, el docente se apropia de una frase de una película para definir su relación personal con la fotografía. Lo mismo ocurre con una docente de la misma asignatura cuando se le pregunta por una imagen que persista en su memoria desde hace mucho tiempo y que vuelva en forma recurrente: describe una escena cinematográfica de su repertorio visual otorgándole un sentido que considera significativo para su propia vida.

Es como por ahí dice Robin Williams en Retratos de una obsesión, que dice “Es detener el tiempo en algo que merece la pena”, que vale la pena detener el tiempo en una foto. Yo coincido muchísimo con eso.

Varón, 48 años, docente de Psicología

Yo soy muy peliculera. ¿Has visto El hombre de la máscara de hierro? La imagen de cuando salen los cuatro mosqueteros “así” y se van a enfrentar con el resto de la... van ellos cuatro, están hechos bolsa los cuatro y viene toda la... [Guardia Real] (...) Es esa sensación de decir “Todavía lo intento, todavía puedo”.

Mujer, 47 años, docente de Psicología

Por último, la cinefilia que practican estos docentes también exhibe cierta *difusión* de este discurso, que ocasiones suele tener lugar en el aula. Los profesores incorporan el cine en sus clases con motivos pedagógicos, pero además hablan de su *pasión* por el cine e intentar *transmitir* su particular forma de ver películas y apropiárselas. Estas prácticas parecen promover así una visualización que no se reduce únicamente a los objetivos didácticos, sino que también permite disfrutar del cine en tanto “hecho cultural”, como arte o entretenimiento:

Primero la presento, “el director es este, el productor es este, estos son los actores” (...) Les cuento cosas de atrás de la película [Noches blancas] que me he enterado; que por ejemplo cuando [Robin Williams] tenía que filmar el sangrado de los ojos le andaba salpicando a todos con esa sangre y después el tipo se encerraba 15 minutos y salía con la peor cara de psicótico a filmar esa escena de 10 minutos que tiene. Esas cosas yo las marco, primero, porque le dan pasión al contenido, y entonces ya no estamos viendo una película, estamos compartiendo un hecho cultural (...) con pibes de escuela técnica, pibes que están todo el día soldando, les fascinaba, no sabés al nivel de análisis que llegaron. ¿Por qué? Y porque encontraron en mi materia un elemento humano. O sea, iban a hablar de cosas humanas, ya no íbamos a hablar de los circuitos, íbamos a hablar de cosas humanas (...) La imagen termina siendo un elemento integrador.

Varón, 48 años, docente de Psicología

Este último testimonio ilustra de algún modo lo que hemos dicho pero también abre nuevos interrogantes. Por un lado, nos preguntamos por los títulos, géneros y procedencia de las películas que conforman el repertorio audiovisual de los docentes, cinéfilos o no, y por aquellas que eligen

incorporar al aula. En este sentido, llama la atención por ejemplo que la mayoría de los films mencionados en las entrevistas pertenecen a la industria cinematográfica de “Hollywood” de los últimos quince años. Por otro lado, el testimonio abre también una serie de preguntas que demandan más investigación y nuevas metodologías de abordaje: ¿qué ocurre con los estudiantes en estas clases? ¿Cuál es su percepción sobre estas prácticas escolares? ¿Atienden o entienden mejor cuando miran una película? ¿Se emocionan o se conmueven con el cine? Si aprenden, ¿qué aprenden y cómo? Las palabras de un profesor que cuenta su percepción tras haber proyectado *Ladrón de bicicletas* permiten comenzar a pensar estas interrogantes:

*Por ahí los chicos estaban en otra. No es que estaban en otra, miraban la película pero era como que no... ¡A mí me tocaba la piel la imagen! (...) y me llamaba la atención la imagen de él [el hijo] limpiando el sombrero; como si limpiando el sombrero estuviera limpiando la dignidad del padre, su prestigio. Cada vez que veo la película me impacta mucho esa imagen.*

Varón, 40 años, docente de Mensaje Audiovisual

El testimonio evidencia una dificultad intrínseca de esta práctica: alfabetizados audiovisualmente a partir de su propio consumo mediático fuera de la escuela, formados en una sensibilidad artística probablemente distinta a la de su profesor, los estudiantes no se emocionan ante esa clásica escena del Neorrealismo Italiano: no los conmueve estéticamente, no los moviliza políticamente tampoco. Parece a primera vista un desencuentro, o la evidencia de una falla didáctica que devela que la transmisión en el espacio escolar nunca está garantizada. Sin embargo, pensamos con Bergala que “se puede obligar a aprender, pero no se puede obligar a sentirse conmovido” (2007, p. 63). Es propio del cine despertar sensaciones heterogéneas en sus espectadores, y tan válidas como la conmoción o la inquietud son entonces el desconcierto o la indiferencia. En el ejemplo, el docente quizá no haya alcanzado su objetivo pedagógico -o su objetivo personal en tanto cinéfilo-, pero, tal como lo entendemos, la actividad posibilitó el encuentro de los estudiantes con *otro* cine, con imágenes distintas a las de sus repertorios audiovisuales, con otras formas de sensibilidad ética y estética que no pueden sino ampliar las suyas; todo esto, aunque al parecer durante ese primer encuentro hayan respondido con indiferencia.

## Notas

(1) La investigación *Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*, fue dirigida por la Dra. Inés Dussel y financiada por el Área Educación de FLACSO Argentina y la Ford Foundation. En la misma se encuestaron 139 profesores y 294 alumnos de 15 escuelas públicas de nivel secundario en cuatro jurisdicciones argentinas: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y

Mendoza. Se entrevistaron además 29 docentes y 54 alumnos. El equipo de trabajo estuvo integrado por Inés Dussel, Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero, Jaime Piracón y Ariel Benasayag. La publicación de los resultados de esta investigación se encuentra actualmente en prensa.

- (2) El concepto de gramática de la escolaridad refiere al modo como las escuelas “dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por ‘materias’ y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de que aprendieron”. Se trata no sólo del peculiar modo como la escuela ha organizado las condiciones materiales del trabajo educativo, sino también de las rígidas formas como ha definido el conocimiento legítimo, delimitado el currículum de estudios y establecido las formas válidas de enseñanza. Normativa tácita y eficaz que, vía la tradición, ha llegado a naturalizarse en nuestras sociedades como la forma genuina de la educación (Tyack y Cuban, 2001:167).
- (3) Si bien la investigación no se enfocó exclusivamente en el consumo personal y el uso escolar de películas, un tercio de los entrevistados manifestó ser “consumidor asiduo” de cine, de los cuales la mayoría expresó además integrarlo en sus clases. Estos datos despertaron nuestro interés por la relación entre consumos mediáticos y usos escolares, pero además reforzaron los postulados sobre la legitimidad que ha adquirido el cine entre los docentes, quizá por ser considerado un producto de consumo “culto”; es una hipótesis que queda pendiente para futuras investigaciones.

## **Bibliografía**

- BERGALA, Alain (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- BERGER, John (2005) *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- DE BAECQUE, Antoine y FRÉMAUX, Thierry (1995) “La cinéphilie ou l'invention d'une culture”. En *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 46, número especial: “Cinéma, le temps de l'Histoire”, abril-junio, pp. 133-142. París: Sciences Po University Press.
- DUBET, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, Inés y otros (2011) *Escuelas, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe de investigación, versión mimeo. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- LAHIRE, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

LIPOVETSKY, Gilles y SERROY, Jean (2009) *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

SERRA, María Silvia (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

TYACK, David y Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

#### **Índice de películas citadas:**

Amadeus (*Amadeus*) Milos Forman, Estados Unidos, 1984.

El hombre de la máscara de hierro (*The man in the iron mask*) Randall Wallace, Estados Unidos / Reino Unido, 1998.

Frida (*Frida*) Julie Taymor, Estados Unidos / Canadá / México, 2002.

Ladrón de bicicletas (*Ladri di biciclette*) Vittorio De Sica, Italia, 1948.

Noches blancas (*Insomnia*) Christopher Nolan, Estados Unidos / Canadá, 2002.

Retratos de una obsesión (*One hour photo*) Mark Romanek, Estados Unidos, 2002.