



Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación
ISSN: 2525-2089
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Benasayag, Ariel

Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela. De omisiones, reduccionismos y posibilidades en la experiencia argentina ante el itinerario del sistema educativo francés

Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, vol. 5, núm. 2, 2020, pp. 1-20

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org





Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela. De omisiones, reduccionismos y posibilidades en la experiencia argentina ante el itinerario del sistema educativo francés

Discussions on the relationships between film and schooling. About omissions, reductionisms and possibilities in the Argentine experience facing French educational system's itinerary

Discussões sobre a relação entre cinema e escola. De omissões, reducionismos e possibilidades na experiência argentina diante do itinerário do sistema educacional francês

Ariel Benasayag

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
abenasayag@gmail.com

Recibido: 17/10/2020

Aceptado: 13/11/ 2020

Resumen. El artículo pretende contribuir a la reflexión sobre los vínculos entre escuela y cine. Parte de la crítica al reduccionismo que ha operado el discurso pedagógico respecto de las múltiples dimensiones de lo cinematográfico, en particular respecto de la experiencia artística del cine en tanto alteridad de la forma escolar. En primer lugar, da cuenta de las limitaciones y posibilidades que produjo la omisión de la concepción artística del cine en el curriculum escolar argentino durante el siglo XX y

hasta la actualidad. Luego, diferencia distintas connotaciones que recibe la expresión “escolarización del cine”, a fin de relativizar enfoques críticos y celebratorios respecto de la potencialidad que supone la inclusión de películas en la cotidianeidad escolar. Finalmente, recupera la experiencia del programa de promoción de las artes y la cultura en el sistema educativo francés como contrapunto de la argentina, deteniéndose en la influencia de la cinefilia francesa en las discusiones pedagógicas sobre la incorporación escolar y la enseñanza del cine como arte.

Palabras clave. Cine, Pedagogía, Escuela, Cinefilia, Argentina y Francia.

Abstract. The text intends to contribute to the study of the relationship between film and schooling. It starts from the critique of the reductionism that has operated the pedagogical discourse on the multiple dimensions of cinema, in particular with regard to the artistic experience of film as “otherness” of the school form. First, it gives an account of the limitations and possibilities produced by the omission of the artistic conception of cinema in the Argentine school curriculum during the 20th century and up to the present day. Then, it differentiates connotations that the expression “schooling of cinema” receives, in order to relativize critical and celebratory approaches regarding the potentiality that the inclusion of films in the school's daily life implies. Finally, it recovers the experience of the program of promotion of arts and culture in the French educational system as a counterpoint to the Argentine one, making focusing on the influence of the French cinephilia in the pedagogical discussions on the incorporation in schools and the teaching of cinema as an art.

Keywords. Cinema, Pedagogy, School, Cinephilia, Argentine and France.

En *Cine, escuela y discurso pedagógico*, Silvia Serra (2011) rastrea en revistas educativas las concepciones que el discurso pedagógico argentino construyó acerca del cine a lo largo del siglo XX. Lo hace para describir las consecuencias de sus prescripciones, tanto a nivel de las políticas educativas como respecto de su utilización didáctica en el aula. Para esto, incorpora a la reflexión sobre las articulaciones y tensiones entre estas dos tecnologías que contribuyeron a definir el régimen de visibilidad moderno -la escuela y el cine- (Dussel, 2014), una perspectiva histórica que contempla simultáneamente aspectos culturales, políticos, económicos y sociales. De este modo, la autora ilumina o, más aún, refracta, el estudio sobre estas prácticas escolares durante las primeras décadas del siglo XXI.

La consideración de aquella investigación en diálogo con los trabajos de Inés Dussel (2006, 2009, 2014), Diana Paladino (2006) y Ana Abramowski (2009, 2015) permiten concluir que, a los ojos de la escuela argentina, de manera progresiva, contradictoria e inconclusa, el cine ha sido considerado como símbolo de innovación, instrumento de transmisión cultural, amenaza institucional, dispositivo con potencial pedagógico, peligro moral y puerta de acceso al mundo. Tal como muestra Serra, estas concepciones derivaron tanto en políticas de exclusión y censura, pautas de regulación de la visualización y propuestas de adaptación, como en distintos modos de utilización que, a su vez, perseguían diferentes objetivos. Destacan en este sentido: la posibilidad que ofrece su condición documental para ilustrar o ampliar el conocimiento; la consideración pedagógica de los aspectos éticos de las historias y de las decisiones estéticas que se materializan en el relato cinematográfico de ficción; la oportunidad de incorporar curricularmente la enseñanza del audiovisual como lenguaje, o de formar en la lectura y el pensamiento crítico a partir del desenmascaramiento ideológico de los filmes; el

aprovechamiento de su carácter espectacular, útil para garantizar la atención en el aula. Estas concepciones acerca del cine y estos modos de utilización explorados por la escuela “aparecen de forma simultánea y contradictoria en el discurso pedagógico” y, concluye, “perduran en las prácticas escolares contemporáneas exhibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones” (Serra, 2011, p. 8).

Hacia el final de su libro, la autora observa que, en el contexto escolar, ya sea como “punto de partida, documento, instrumento, texto, objeto de análisis estético o ideológico”, el cine -al menos en las posiciones relevadas- “se supedita a un problema, objetivo o contenido temático que lo trasciende” (Serra, 2011, p. 333). Así, sostiene que en todos los discursos y prácticas revisadas, aun en los casos en que el objetivo explícito es “propiciar la experiencia estética del cine”, las películas y las miradas quedan circunscriptas a las reglas de funcionamiento de la gramática de la escuela. En la jerga educativa, los términos escolarizar, pedagogizar y didactizar “suelen designar los procesos que sufre cualquier saber, práctica o experiencia cuando se introduce en la escuela”, explica, dejando traslucir quizá la nostalgia o la impotencia que pueden producir ciertos inevitables reduccionismos. “¿Puede ser de otro modo?”, se pregunta acerca de la relación entre escuela y cine, “¿Puede propiciarse un encuentro con un elemento extranjero que lo conserve en *su calidad de tal*?” (p. 334, resaltado propio). No sin hacer explícitos algunos cuestionamientos acerca su propuesta, Serra encuentra una posibilidad a partir de la hipótesis del cineasta, escritor y docente francés Alain Bergala:

La cuestión del arte en la escuela es la del encuentro con la alteridad (...) [Aun cuando] la institución tiene una tendencia natural a normalizar, amortiguar e intentar absorber esa parte de peligro [desconcierto, anarquía, escándalo y potencia de revelación en el caso del cine] que representa el encuentro con toda forma de alteridad para resguardarse a sí misma y a sus agentes. (Bergala, 2007, p. 32)

Tomando aquéllas interrogantes y ésta hipótesis como punto de partida, el presente artículo pretende contribuir en la reflexión sobre los vínculos entre escuela y cine. Con este fin, dedico el primer apartado a cuestionar la especificidad de lo cinematográfico y, a partir de la consideración de las múltiples dimensiones del cine, a dar cuenta de las limitaciones -y quizá también posibilidades- que produjo la omisión de la concepción artística del cine en el discurso pedagógico argentino (y, por consiguiente, en el curriculum escolar) desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Luego, a propósito de dicha ausencia, diferencio distintas connotaciones que actualmente recibe el término “escolarización” para, a partir del pensamiento de Dussel (2014), relativizar tanto enfoques críticos como celebratorios respecto de las potencialidades de la incorporación de películas en la cotidianeidad escolar.

En el segundo apartado recupero los argumentos de la propuesta formulada por Bergala (2007) respecto de la incorporación escolar del cine, en el marco de un programa destinado a la promoción de las artes y la cultura en el sistema educativo francés. Esta experiencia funciona como interesante contrapunto de la argentina no sólo porque en Francia el cine es incluido en el curriculum oficial entendido como un arte desde 1984, sino además porque las discusiones que condujeron a tomar esa decisión involucraron, además de los pertenecientes al campo educativo, actores provenientes del campo cultural. El hecho de que en la escuela francesa el cine hoy constituya un espacio curricular optativo en sí mismo, es coherente con el destacado lugar cultural, social, político y económico que éste ocupó en esa sociedad desde mediados del siglo XX. En este sentido, cobra relevancia la cinefilia que desarrollaron los críticos agrupados

alrededor de revistas como *Cahiers du Cinéma* que, junto con intelectuales, escritores, directores, organizadores de cinematecas y asistentes de cineclubes, discutieron comprometida y críticamente la enseñanza escolar, formal, del cine. Al respecto, la investigación doctoral realizada por Francis Desbarats (2001) -aún sin publicación-, permite observar esa diversidad de posiciones, no ya en el discurso pedagógico, sino en el discurso cinéfilo.

1. Debates sobre la escolarización del cine en la pedagogía argentina

Según David Tyack y Larry Cuban, el concepto de gramática de la escolaridad refiere a la manera 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” (2001, p. 167). Se trata, tal como explican los autores, del peculiar modo como esta institución organizó históricamente las condiciones materiales del trabajo educativo; pero, además, de la consideración de las rígidas formas como la escuela definió el conocimiento legítimo, delimitó el curriculum de estudios y estableció las formas válidas de enseñanza. Constituye, de este modo, una normativa tácita y eficaz que, vía la tradición, ha llegado a naturalizarse en nuestras sociedades como la forma genuina de la educación.

Silvia Serra evoca esta idea en una de sus principales conclusiones respecto de los modos como el discurso pedagógico argentino concibió al cine a lo largo del siglo XX. Tal como muestra su investigación, respondiendo a nobles fines didácticos, prescribió usos escolares que subordinaron a las películas a objetivos, contenidos y actividades curriculares ajenas a su especificidad. Según sus conclusiones, más allá de las posiciones apocalípticas (una triple amenaza moral, institucional y laboral) y del entusiasmo recurrente de ciertas perspectivas celebratorias (innovación tecnológica con potencial pedagógico), lo cierto es que la lógica arraigada de la gramática de la escolaridad inevitablemente opera reduccionismos sobre la multidimensionalidad de lo cinematográfico al orientar, dirigir o disciplinar las miradas de los estudiantes: ya sea que ingrese como “punto de partida, documento, instrumento, texto, objeto de análisis estético o ideológico”, incluso cuando se busca “propiciar una experiencia estética”, el cine resulta “escolarizado” (Serra, 2011, p. 333).

Quizá rememorando una experiencia personal con el cine, o tal vez reviviendo la impotencia que en ocasiones irrumpe al constatar la inmovilidad de ciertas formas escolares, Serra (2011) se pregunta entonces si acaso podría ser de otra manera: si es factible que aquello que ingresa al escenario escolar se sustraiga de sus reglas de funcionamiento, si es posible propiciar un encuentro con el cine en la escuela conservando su especificidad. Más allá de la motivación de sus interrogantes, descartando de plano las ilusorias certezas que ofrece la ingenuidad prescriptiva, el cuestionamiento crítico que cierra su análisis histórico de las relaciones entre cine y discurso pedagógico abre al menos dos líneas de reflexión: por un lado, respecto de las connotaciones que puede adquirir la idea de la “escolarización del cine”; por otro, en relación con los diferentes modos como es posible entender su “calidad de tal”, la especificidad de lo propiamente cinematográfico. Comenzaré por la última.

1.1. Una omisión: la concepción artística del cine en el curriculum argentino

La pregunta por la especificidad del cine, por la cualidad de lo propiamente cinematográfico, constituye sin duda una de las cuestiones más provocadoras para quien emprende una reflexión teórica sobre esta experiencia cultural. Afortunadamente, no resulta difícil identificar literatura sobre las numerosas propuestas que, no sin controversias, explican lo propio del cine a partir de múltiples abordajes, arribando así a una amplia variedad de conclusiones. En efecto, desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad, partiendo de diversas tradiciones y adoptando distintas perspectivas teóricas, autores como Rudolf Arnheim, Béla Balázs, Siegfried Kracauer, Serguei Eisenstein, André Bazin, Jean Mitry, Christian Metz, Laura Mulvey y Gilles Deleuze - por enumerar sólo unos pocos entre los más reconocidos-, asumieron, partiendo de la irresuelta incertidumbre que caracteriza a aquella interrogante, la reflexión sobre diferentes dimensiones del cine.

El trabajo de reseñar críticamente el pensamiento de estos autores y, sobre todo, de mostrar sus valiosos acuerdos y sus necesarias diferencias ha sido realizado ya en varias ocasiones en los últimos cuarenta años. Desde diversas geografías -localizadas mayormente en el hemisferio norte-, teóricos e historiadores dieron cuenta del pensamiento sobre lo cinematográfico, persiguiendo objetivos distintos, con métodos y estilos disímiles, sumando a la vez sus propias voces. Basta como ejemplo el reciente libro de Thomas Elsaesser junto a Malte Hagener (2015), o los trabajos de una cantidad de autores que renuevan este campo de estudios (Pomerance y Barton Palmer, 2016; Denson y Leyda, 2016), recuperando las voces originales de los primeros teóricos y cineastas, para cuestionarlas o reconsiderarlas en un contexto tecnológico y sociocultural radicalmente diferente.

A pesar de que la idea de emprender una aventura ontogenética respecto del cine resulta seductora, constituye una gesta que excede en creces los límites de este trabajo y desvía el foco de lo propuesto en esta ocasión. De modo que, habiendo dado cuenta en estos breves párrafos de la complejidad que implica plantear la pregunta por una ontología del cine, recupero la propuesta de Antonio Costa en *Saber ver cine* (2007). Frente a un dilema semejante, el autor italiano subordina esta misma intención a la finalidad pedagógica de su obra, argumentando que:

Podemos decir muchas cosas del cine: que es técnica, industria, arte, espectáculo, diversión y cultura [y, como señala en otros momentos, también representación, narración, lenguaje, dispositivo, institución e ideología]. Depende del punto de vista desde el que lo contemplemos, aunque cada uno de ellos será igualmente motivado e irrenunciable. Pero si consideramos el cine en su conjunto, en la interacción de los diversos aspectos (...), observaremos entonces que el cine es lo que una sociedad, en un determinado período histórico, en una determinada coyuntura político-cultural o en un cierto grupo social, se decide que sea. (Costa, 2007, p. 29)

Esta posición deja indefinidamente en suspenso la respuesta por la especificidad de lo cinematográfico o, más precisamente, hace que lo propio del cine resulte siempre relativo. Se trata de un abordaje histórico y social de la experiencia cinematográfica, que coincide con las perspectivas propias del campo disciplinar de la educación que constituyen el encuadre teórico de este trabajo. Serra (2011) explica la diversidad de concepciones formuladas acerca del cine en el discurso pedagógico analizando las particularidades de los diferentes periodos históricos y escenarios culturales pero, también, las articulaciones y tensiones al interior del campo académico y profesional de los pedagogos. Del mismo modo, Dussel (2014) entiende las

imágenes como una relación social, a su vez supeditada a las características de un régimen visual determinado que no permanece estable. Así, defino entonces al cine no desde lo que en efecto es (algo que resulta inviable), sino a partir de lo que una determinada sociedad y en una cierta época (la argentina contemporánea) considera como tal. Más aun, lo defino en relación a los modos como lo concibe una institución particular: la pedagogía.

Siguiendo el recorrido histórico trazado por estas autoras, resulta evidente el modo como diversas dimensiones del cine fueron destacadas en sus concepciones pedagógicas y, así, en las políticas y prácticas escolares que éstas habilitaron o impidieron: en diferentes contextos históricos y con diversos intereses el cine fue principalmente entendido como tecnología, cultura, representación, entretenimiento, ideología y espectáculo, definiendo distintos modos de incorporación o exclusión en mayor o menor medida legitimados y formalizados. En algunas ocasiones también fue incorporado en tanto lenguaje, dispositivo o institución; por ejemplo, en el contexto de materias situadas en ese impreciso cruce disciplinar entre las artísticas y las sociales y humanidades, entre las cuales Comunicación constituye un caso emblemático. Sin embargo, llama la atención que en el derrotero de la escuela argentina, al menos hasta donde comprendo, el cine pocas veces haya sido concebido y nunca formalmente incorporado en el curriculum como arte.

Esto es precisamente lo que advierte Serra cuando interroga al discurso pedagógico respecto de las formas como históricamente definió al cine, y lo que la lleva a considerar las probabilidades de preservación del carácter artístico de las películas en su “escolarización” (2011, p. 333). En efecto, respecto de esta omisión curricular y de las prácticas escolares que de esta manera inhabilita, Deborah Britzman explica que todo “discurso posiciona al sujeto de dos maneras: respecto de qué y cómo algo es dicho, y en relación con una comunidad que hace posibles determinadas prácticas y no otras” (2003, p. 39)¹. Así, en tanto forma discursiva, el curriculum promueve “orientaciones, valores e intereses particulares, y construye visiones de autoridad, poder y conocimiento”, que definen los modos como referir al cine y limitan el espectro de prácticas posibles con películas. Siguiendo a esta autora, el hecho de que la concepción artística de la experiencia cinematográfica no forme parte de los saberes seleccionados por el curriculum escolar en tanto “cosas que hay que saber” define también, implícitamente, las “capacidades del conocedor”, impidiendo la emergencia de un modo de mirar artístico. En este sentido, el pensamiento de Michel Foucault le permite destacar que estos procesos de legitimación de saberes y prácticas “se basan en relaciones de poder (...) que todos los curriculum autorizan”, ya sea que provengan de la propia autoridad del sistema educativo, de académicos del campo pedagógico o pertenecientes a otras disciplinas y, por supuesto, de la industria y el comercio.

La ausencia del cine en el curriculum argentino, en tanto arte pero también respecto de otras de sus dimensiones constitutivas, ha sido frecuentemente menospreciada, apenas advertida o reclamada sin suficiente determinación por una multiplicidad de actores a los que podría haber interesado la formalización escolar de estas prácticas o la legitimación de estos saberes culturales. Asimismo, las transformaciones que con la intención de compensar esta falta impulsaron diferentes programas e iniciativas surgidas tanto desde el campo pedagógico como

¹ La traducción es propia.

del cinematográfico² en las últimas dos décadas, no terminaron de completarse, quedando siempre circunscriptas a unos pocos espacios o limitadas a breves lapsos temporales. A pesar de estas significativas aunque trucas intenciones, la ausencia del cine en el curriculum puede ser entendida como una deuda de la escuela argentina con la cultura cinematográfica. Más aún, con el universo de las imágenes en general y con la propia cultura del siglo XX, en la que el cine constituye uno de sus protagonistas centrales (Lipovetsky y Serroy, 2009). En este sentido, contrastar la experiencia vernácula con los itinerarios que siguieron otros sistemas educativos en sus procesos de institucionalización de las relaciones de la escuela con el cine, ayuda a comprender mejor las propias limitaciones. En tanto caso emblemático, dedico el segundo apartado de este artículo a revisar la experiencia francesa, en la que, en efecto, no ocurrieron de igual modo.

Este trabajo tiene como horizonte prescriptivo dar cuenta de la necesidad de elaborar políticas educativas que puedan compensar finalmente aquella omisión, que permitan desarrollar prácticas escolares con el cine entendido en sus múltiples dimensiones. Esto, más allá de la legítima atención que merecen también otros medios audiovisuales de aparición reciente y del entusiasmo que obligan tecnologías aparentemente más urgentes. Sin embargo, en relación con “la hipótesis de la cinefilia docente” (Benasayag, 2017) -esto es, que las prácticas de incorporación pedagógica de películas podrían estar vinculadas con concepciones sobre sus potencialidades educativas pero, además, en ocasiones, con las prácticas de los docentes como espectadores, con sus experiencias a partir la ficción cinematográfica, acaso vinculadas al placer o al aprendizaje-, es pertinente señalar que la existencia de esa vacancia curricular respecto del cine probablemente constituya una las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de prácticas informales de incorporación de películas por parte de los docentes que considero distintivas. Dicho de otro modo: la ausencia de una promoción escolar de saberes vinculados del cine y la falta de regulación de las prácticas en torno a la experiencia cinematográfica permite que ciertos docentes, independientemente de la especificidad de las materias que enseñan, encuentren interés, sientan necesidad o se vean obligados de incorporar películas en sus clases. Tal vez, motivados por su vínculo personal con las películas, piensan, al modo de Bergala (2007), que si el encuentro con el cine, o al menos con ciertas dimensiones de lo cinematográfico, no sucede en esas escasas y efímeras ocasiones compartidas con los estudiantes, para la gran mayoría de ellos quizá no ocurra jamás: no lo ofrece la escuela y, cada vez menos, el propio mercado audiovisual.

1.2. Connotaciones de la mirada escolar: reducir el objeto o ampliar la subjetividad

Fue el poeta italiano Ricciotto Canudo quien, en 1911, definió por primera vez al cine como séptimo arte. En su *Manifiesto de las Siete Artes*, lo presenta como un “arte de síntesis total”

² Desde el campo audiovisual, docentes de instituciones que enseñan a hacer cine, críticos dedicados a escribir y pensar las películas, periodistas que promocionan estrenos e incluso trabajadores y asociaciones de la industria, han promovido unas pocas iniciativas. Lo han hecho siempre en articulación con actores del campo educativo que, apostando al potencial pedagógico del cine, abrieron las puertas de las escuelas o permitieron que los estudiantes visitaran las salas. La constatación de estas intenciones, aun cuando evidentemente han resultado insuficientes, constituyen un antecedente importante respecto del modo como este sector influyo en el caso de la experiencia francesa.

que, al reunir “los descubrimientos y las incógnitas de la Ciencia con el ideal del Arte, aplicando la primera al último para captar y fijar los ritmos de la luz”, “concilia (...) a todos los demás” (Canudo, 2020). En la senda de los movimientos europeos de vanguardia surgidos a comienzos del siglo XX, influido en particular por el futurismo de Filippo Tommaso Marinetti (Trilnick, 2019), Canudo refiere al cinematógrafo como un “prodigio recién nacido de la Máquina y del Sentimiento”, que “está empezando a dejar de balbucear para entrar en la infancia”. Y, lejos de dejar pasar la oportunidad, abre aquel primer manifiesto sobre el cine cuestionando a:

...los muchos y nefastos tenderos del cine, [que] han creído poderse apropiarse del término “séptimo arte” que da prestigio a su industria y a su comercio, [a pesar de que] no han aceptado empero la responsabilidad impuesta por la palabra “arte”. Su industria sigue siendo la misma, más o menos bien organizada desde el punto de vista técnico; su comercio se mantiene floreciente o en decadencia, según los altibajos de la emotividad universal. (Canudo, 2020)

Frente a la aparente forma de emotividad mundana que promueven las películas industriales con fines comerciales, el poeta reserva al cine entendido como arte “el placer más profundo que consiste simplemente en *el olvido de sí mismos*”, que conduce a los espectadores a dejarse “envolver por las tenaces espirales” del “sublime olvido estético” (destacado en el original). El *Manifiesto de las Siete Artes* permite advertir así que los debates respecto de las distintas dimensiones de lo cinematográfico son contemporáneas a su invención, y en cierta forma, inherentes a sus primeros desarrollos. En la concisa aunque breve proclama, el cine aparece definido ya como técnica, industria, comercio y arte; aún más, en relación con el fin último de la obra, Canudo identifica y jerarquiza diferentes experiencias cinematográficas.

Al preguntarse por las posibilidades de un encuentro con el cine “que lo conserve en su calidad de tal”, es decir, como alteridad ante el discurso pedagógico y la gramática escolar, es posible suponer que Serra (2011) piensa lo cinematográfico en un sentido semejante al de Canudo. En el marco de las conclusiones de su investigación, luego de reparar en la vacancia anteriormente señalada, la autora traza el horizonte del interés prescriptivo de su trabajo: tanto sus incertidumbres como sus propuestas están focalizadas en los modos como el cine puede ingresar en la escuela resguardando su dimensión artística, aun luego de atravesar el denso cristal de las probadas tradiciones didácticas. Sigue la propuesta pedagógica y política de Bergala, mentor del programa de incorporación del cine en el sistema educativo francés:

Aunque lo haga desde una realidad educativa diferente [la de la escuela francesa], [Alain Bergala] elige el camino de otorgarle al cine el carácter de *arte* (...) El camino del arte interroga directamente el estatuto del sujeto pedagógico reflexivo, el de la pedagogía moderna y el del vínculo saber-ver que en ella se aloja (...) Lo que experiencias de este tipo ofrecen como dificultad central son los movimientos que implican dentro del campo de la pedagogía, sus dificultades para dejarse permear por otras lógicas, para abrir el trabajo del pensamiento a emociones, educar la sensibilidad y permitir subvertir las sedimentadas lógicas sobre las que se ha edificado. La dificultad [del encuentro entre la escuela y el arte, y el cine] radica, en última instancia, en la imposibilidad de abandonar muchos de los supuestos o certezas que funcionan como verdades en la educación escolar. (Serra, 2011, p. 337, destacado en el original)

Si bien en el segundo apartado reviso las particularidades y fundamentos de la iniciativa francesa, es pertinente observar aquí el lugar que la autora le otorga a la experiencia artística respecto de las formas de acceso al saber tradicionalmente privilegiadas por la escuela. Elabora su crítica poniendo en consideración aspectos que, aunque comunes en los estudios del campo del arte y del cine en particular, han sido mayormente ajenos al pensamiento pedagógico y a las

prácticas escolares, como el lugar de la sensibilidad y la emoción. Efectivamente, Dussel explica que “la ruptura de distancias, el acercamiento agigantado de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la emocionalidad y el sentimentalismo” como operaciones con el saber que posibilitan las imágenes, “se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia” (2009, p. 183).

La consideración de estos modos disímiles de acceso al conocimiento permite a Serra señalar los obstáculos que representan la gramática escolar y el discurso pedagógico para pensar ese encuentro con el cine en tanto arte. Las dificultades manifiestas en su enunciado remiten a su crítica respecto de la “escolarización” del cine, entendida como el reduccionismo que sufren algunas de sus dimensiones, en particular la artística, en la utilización de películas con fines didácticos. Sin embargo, tal como lo entiende, esta didactización del objeto cinematográfico implica, de manera simultánea, la pedagogización de la experiencia propia del cine: queda definido así un modo escolar de mirar películas que no puede menos que condicionar las miradas de los estudiantes. Resuena el anterior comentario de Britzman (2003) cuando Serra plantea que “*el cine, en la escuela, se mira con los ojos que la escuela mira*” (2011, p. 133, destacado en el original).

Antes de revisar esta idea, es necesario explicitar el sentido que la autora atribuye al término “escolarización”. En el campo pedagógico, suele aludir coloquialmente a las críticas sobre la institución escolar y sus dispositivos disciplinarios que surgieron en el marco de la teoría social a partir de finales de los ‘60 y que necesariamente perduran en la construcción de los enfoques críticos de investigación. De manera que la referencia a la pedagogización de un saber, la didactización de una práctica o la escolarización de una experiencia, busca sintetizar cuestionamientos respecto de cómo el dispositivo escolar, independientemente de sus fines, siempre moldea, normaliza, encorseta o reduce todo cuanto pasa por sus aulas, ya sean objetos o subjetividades.

Sin embargo, desde hace algunos años estas expresiones aparentemente han trascendido las fronteras de aquel uso original. Lejos de las sutilezas propias de la lúcida crítica francesa, los verbos escolarizar, didactizar y pedagogizar hoy también constituyen fórmulas recurrentes para apuntar denuncias más bien banales y acometer sin culpa, bajo el amparo que provee el léxico académico, contra las formas escolares. Aparecen frecuentemente repetidas en ciertos ámbitos académico-mediáticos de gestión privada donde, más que resignificarlas, las han empujado al borde de su inminente vaciamiento de sentido crítico, posibilitando así modos de utilización que responden a otros intereses e intenciones. La temible consecuencia de este desplazamiento es que, a pesar de la paradoja, la eficacia de estos lugares comunes comienza a extenderse a ciertos espacios de formación docente, ante un escenario estatal e institucional que, a pesar de los periódicos vaivenes políticos, evidencia cierto declive en relación a épocas anteriores (Lewkowicz y Corea, 2008). Reducidas en sus alcances argumentativos, estas expresiones pueden resultar bastante problemáticas, tras haber devenido parte de un sentido común de tono marcadamente despectivo que persigue el debilitamiento de la escuela pública.

Por supuesto, la precisa, consistente y oportuna crítica que realiza Serra a la escolarización de la mirada no va en aquella dirección. Sus conclusiones muestran que, históricamente, el discurso pedagógico ha prescripto un papel de “guía de visualización” para el docente, de modo que acompañe a los estudiantes en el abordaje crítico y reflexivo de las películas, “enseñando a

ver como se enseña a leer” (2011). Tal como lo entiende, ante la imposición de una lectura anticipada propuesta desde el discurso pedagógico, no queda lugar para que los estudiantes puedan desplegar sus propias interpretaciones ni vivenciar sus emociones, para que emerjan sus particulares modos de mirar que, ineludiblemente, resultan escolarizados.

Al respecto, ante las particularidades del actual régimen visual, caracterizado por la saturación y la hipervisibilidad, es por lo menos necesario matizar esta observación (Benasayag, 2012). No tengo dudas respecto que, en los periodos en que la escuela tuvo la exclusiva potestad para legitimar y transmitir la cultura, discurso pedagógico y prácticas escolares produjeron cierto “disciplinamiento de la mirada”: promovieron, de maneras más o menos implícitas, un particular modo de mirar que definía qué podía y qué no podía ser visto y, sobre todo, cómo debía ser mirado. Si en el aula el cine es mirado como propone la escuela, es necesario comprender que “la escuela mira con los ojos de una época”, de modo que “los enclaves políticos, filosóficos y científicos de una voluntad de dominio se hacen presentes en ella” (Serra, 2011, p. 133).

Sin embargo, parece difícil asegurar que esto siga siendo efectivamente así o, al menos, que resulte tan efectivo como antes. Me pregunto si acaso el reduccionismo propio de aquella educación de la mirada, legítimamente cuestionado, no ha dejado de connotar limitaciones y, por el contrario, la escolarización de cine no implica ahora nuevas posibilidades. Frente a la homogeneidad mediática impulsada por el mercado audiovisual global, cuando los modos de mirar son aparentemente definidos por los consumos realizados en las multipantallas más que por las debilitadas iniciativas escolares, la visualización colectiva de una película guiada por un docente puede conducir, quizás, a una ampliación de la mirada de los estudiantes. Aun si fuera así, parece inevitable que en el mismo movimiento el cine no termine siendo reducido en alguna de sus dimensiones. En cualquier caso, lo seguro es que queda en evidencia una necesidad de estudiar detenidamente, considerado sus matices, las prácticas escolares de los docentes sobre y con las imágenes y el cine en particular.

Desde una perspectiva semejante pero con mayor precisión y profundidad, también Dussel recupera críticamente trabajos que conciben a “la traducción escolar” del cine como “algo indeseable y empobrecedor”, sin detenerse a reconsiderarla (2014, p. 80). Se trata de enfoques que entienden negativamente a la escolarización de saberes y prácticas, argumentando que en su incorporación devienen previsibles, limitados en sus potencialidades, sometidos a la especulación que implica su evaluación y a las resistencias que impone el conservadurismo pedagógico respecto de cualquier innovación.

Respecto de esta “hipótesis del empobrecimiento”, la autora explica que la actividad pedagógica siempre tiene, como propósito explícito, que algo sea aprendido (cierta cultura). Esto supone una “mediación” de agentes y artefactos (los docentes, el cine) y demanda un trabajo secuencial que se da en tiempos y espacios particulares (la lenta rutina del aula). Definidos de esta manera, los procesos de recontextualización constituyen la base de la escuela moderna, pública y masiva, e incorporan tradiciones, estrategias y saberes propios de los múltiples agentes que realizan las traducciones, posibilitando así (incluso en las escuelas de gestión privada) que “lo público no sea ocupado por una única racionalidad”. Por otro lado, aunque esos aprendizajes no puedan “programarse ni garantizarse” (Bergala, 2007), Dussel sostiene que “el trabajo con la cultura en el contexto escolar (...) [pretende] dar una retroalimentación que desafíe al estudiante a aprender técnicas, lenguajes, perspectivas novedosas”, busca una transformación que “no sea, ni debiera ser, susceptible de anticiparse ni

en sus sentidos ni en sus efectos” (2014, p. 81). Es en estos sentidos que pienso que compartir una película en el espacio del aula, junto a ese colectivo de alteridades que constituyen los compañeros, guiado por la traducción tradicional y particular que puede hacer ese otro que es el docente, las miradas pueden resultar ampliadas.

Dussel además observa que los trabajos que siguen la línea inaugurada por la hipótesis de Bergala (2007) y recuperada en las conclusiones de Serra (2011), suelen contraponer a ese espacio escolar deliberadamente exhibido como “inerte, rutinizado y desvitalizado”, el carácter “transformador” que ofrece el cine como arte, “especialmente en la dimensión de apertura a la alteridad” (2014, p. 78). Entre ellos, algunos desarrollos sobre educación y cine realizados en Brasil (Teixeira y Lopes, 2003; Fresquet, 2011) destacan “las potencialidades del cine para renovar el curriculum escolar”, “su capacidad de alterar cierta gramática y plantear una experiencia estética rica e imprevisible” que permite “abrir otros mundos” (Dussel, 2014, p. 79). Se trata una postura que, haciendo a un lado la crítica a la escolaridad, en parte elijo compartir en tanto posibilidad y horizonte. Sin embargo, del mismo modo y en idéntico sentido que relativicé la crítica de Serra a la escolarización de la mirada ante el actual escenario mediático, considero necesario matizar el entusiasmo que dejan traslucir estas posiciones respecto de la experiencia cinematográfica.

El pensamiento de Dussel vuelve a contribuir aquí de manera significativa cuando cuestiona la posición celebratoria que define al cine como “la experiencia artística por excelencia” colocándolo así, “tanto por su lenguaje estético específico como porque permite la distancia y la reflexión”, por encima de otros medios: la televisión, los videojuegos, las redes sociales (Dussel, 2014, p. 79). Aun si fuera posible sostener esos argumentos, la autora va más allá en sus cuestionamientos: duda que estos pretendidos aportes del cine a la escuela puedan tener lugar sin que, en el marco de esas actividades, sean también interrogados los “dispositivos de lo sensible” en los que se opera (Rancière cit. en Dussel, 2014, p. 80). Esta observación reafirma la necesidad de describir e interpretar las prácticas de los docentes con el cine dentro y fuera del aula considerando las características del régimen visual contemporáneo.

2. Un itinerario diferente: el cine (y la cinefilia) en la escuela francesa

Ante la escasa valorización de la dimensión artística del cine en el discurso pedagógico argentino durante más de un siglo, y frente a su consecuente ausencia en el curriculum escolar, es interesante revisar cómo se ha dado esta situación en el marco de otros sistemas educativos nacionales. A pesar de que la historia de las relaciones de la escuela francesa con el cine permite identificar prácticas semejantes a las vernáculas en periodos equivalentes, el caso resulta particularmente significativo por el protagonismo que la concepción del cine como arte tuvo en los debates pedagógicos. En este sentido, el recorrido francés puede ser leído como contrapunto del itinerario argentino pero, además, como un caso emblemático para el estudio sobre las relaciones entre cultura escolar y cultura cinematográfica. En efecto, la relevancia política, social y cultural que allí tuvo el cine incluso antes de la efervescencia del periodo de posguerra, condujo a que las discusiones sobre su inclusión escolar rebasaran las fronteras del discurso pedagógico, extendiéndose hacia los dominios del pensamiento cinematográfico y de la militancia cinéfila:

colocando en primer plano a la concepción del cine como arte, numerosos críticos, organizadores de cinematecas e incluso espectadores de cineclubes llegaron a cuestionar la conveniencia de consentir o autorizar esa incorporación, temiendo no ya que peligraran las tradicionales formas de la escolaridad sino, más bien, la integridad de la experiencia cinematográfica.

En *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinema dans les lycées*, Francis Desbarats (2001) revisa las relaciones entre escuela y cine en Francia a lo largo del siglo XX, habilitando así una lectura comparativa con la experiencia argentina. En este sentido, resulta relevante porque explica que el cine fue incluido como saber específico en el curriculum de la escuela francesa bajo una concepción artística no sólo como resultado del trabajo realizado desde el sistema educativo sino también, no sin contradicciones ni conflictos, a partir del interés de otros actores e instituciones de espacios políticos y culturales ajenos a la pedagogía.

De aquellos debates y estos esfuerzos da cuenta Alain Bergala en el libro *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007). El escritor, director y docente reseña en esta publicación los fundamentos y las propuestas de los programas de incorporación escolar del cine de ficción, que le fueron encomendados a partir de 2000 en el marco de la *Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle*. Esta iniciativa política surgida a inicios de la década de 1980³, tiene por finalidad promover las artes y la cultura en el sistema educativo, y exhibe la peculiaridad de que es producto del trabajo conjunto del Ministerio Nacional de Educación y del Ministerio Nacional de Cultura. La institucionalización de saberes y prácticas que posibilitó aquel acuerdo interministerial mediante la creación de la materia optativa *Cinema et Audiovisuel* (1984) como primer espacio curricular de experimentación, permitió luego el desarrollo de los programas *École et cinéma*, *Collèges au cinéma* y *Lycées au cinéma*, que continúan funcionando actualmente.

2.1. La enseñanza del cine como arte en el curriculum francés

La revisión de estudios sobre la enseñanza del cine en la escuela media francesa aporta una perspectiva necesaria para releer comparativamente los avatares de esta relación en Argentina. Proporciona nuevos enfoques que permiten contemplar otras variables y visibilizar tensiones que no se dieron en estas latitudes: tal como afirma Desbarats, “la característica esencial del cine en los *lycées* es que tiene el estatuto de una disciplina artística” (2001, p. 24)⁴. De modo que, mirada al contraluz de la experiencia argentina, la característica distintiva de la incorporación escolar del cine en Francia es, precisamente, que no ha respondido de manera exclusiva a objetivos didácticos de espacios curriculares ajenos a su especificidad. Los usos

³ Aunque no es una pregunta que abordo en este trabajo, resulta difícil e incluso imprudente dejar de señalar la significación particular que tiene en Argentina la época en que estas concepciones y prácticas con el cine lograron plena legitimidad institucional en Francia: coincide, precisamente, con la última dictadura argentina (1976-1983), un periodo signado por la violencia, la represión y la censura, también y en particular respecto de la cultura, el arte y la educación, cuya intersección constituye el campo en la cual se dan los debates sobre las cualidades de la ficción cinematográfica y sus modos de incorporación escolar.

⁴ La traducción es propia.

orientados a la innovación tecnológica, al aprovechamiento de su potencial pedagógico o a la crítica ideológica -a pesar de los cuestionamientos de Bergala (2007) en este sentido-, según Desbarats no aparecen tampoco como centrales ni excluyentes, como tampoco sucede con su enseñanza técnica para la formación profesional. En cambio, ha prevalecido una concepción del cine entendido como arte, que desde hace más de tres décadas se materializa en programas educativos. Decisión que, lejos de conformar a todas las partes históricamente involucradas en la discusión, “es aún cuestionada desde concepciones técnicas y semiológicas” (Desbarats, 2001, p. 25), que ponderan otras dimensiones de lo cinematográfico.

A diferencia de lo que ocurre en las *high schools* de Estados Unidos, donde existe un divorcio total entre la formación técnica y “cualquier pedagogía que sitúe a las películas en un contexto histórico o en un contexto de ideas” (Polan cit. en Desbarats, 2001, p. 24), Desbarats afirma que la reflexión en torno de la enseñanza y el valor artístico del cine hoy ocupa un lugar central en los *lycées* franceses. También ausente en la escuela media argentina contemporánea, esta particularidad tiene, al menos inicialmente, dos razones históricas. Por un lado, a partir de la década de 1920 y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, “corrientes de críticos, escritores e intelectuales de notable importancia, apoyados por las diversas generaciones de cineclubes, se movieron constantemente en esta dirección, a pesar de la resistencia que encontraron a su concepción y a su acción” (p. 24). Por otro, tras haber luchado por ello, los cineastas franceses obtuvieron el reconocimiento social y el poder político necesario para intervenir en cuestiones éticas⁵, convirtiéndose así en “actores privilegiados” respecto de cuestiones políticas, sociales y culturales, “alcanzando un estatuto simbólico más amplio del que suele corresponder sólo a su definición profesional” (Desbarats, 2001, p. 25).

Según el autor, la consideración aislada de estos antecedentes no es suficiente para explicar la trayectoria de la concepción artística del cine o de su inclusión escolar. El hecho de que la enseñanza del cine en Francia tenga una presencia creciente en el curriculum oficial desde los '80 da cuenta de recorridos históricos complejos que no sólo incluyeron distintos ejes de discusión teórica, sino que también involucraron a distintos actores e instituciones en diálogo y contienda. En este sentido, las constataciones históricas iniciales cobran especial sentido en relación con los debates sobre los vínculos entre cine y escuela que se dieron en el discurso cinéfilo francés. Así, la lectura comparativa permite contemplar la influencia significativa de actores que no tuvieron un peso equivalente en el campo cultural y educativo argentino pero, además, en relación con la hipótesis de investigación, comenzar a advertir los modos como la cinefilia, en ese caso “erudita”, afecta las prácticas con el cine en la escuela.

Ante de avanzar, conviene describir el proceso de institucionalización de saberes y prácticas cinematográficas en este curriculum escolar. Según Desbarats (2001), la incorporación formal del cine comenzó, a una escala modesta pero significativa, a partir del espacio curricular *Cinema et Audiovisuel*. En tanto materia optativa ofrecida inicialmente sólo en unas pocas instituciones, constituyó en principio una experiencia de laboratorio destinada a probar nuevas formas de funcionamiento institucional y renovar ciertas prácticas docentes. Luego, de manera paulatina, fue extendida al resto del sistema escolar. Tal como muestra el autor, este proceso se hizo

⁵ Desbarats pone como ejemplos “los artículos que Jean Renoir publicó en los periódicos de izquierda en la época del Frente Popular, las firmas de los cineastas en el llamamiento de los 121 contra la guerra de Argelia, las reacciones a la prohibición de *La Religieuse* en 1966, el tumultuoso *affaire Langlois* en marzo de 1968, el manifiesto de los 59 cineastas que apoyaban activamente a los migrantes indocumentados en 1997” (Desbarats, 2001, p. 25).

efectivo a partir de una serie de documentos que prescribían su modo de funcionamiento. Textos que permiten comprender los alcances de la concepción artística acerca del cine propuesta por el discurso pedagógico francés, sin duda abierto al diálogo con ciertos espacios de la cultura. Pero que, al mismo tiempo, dan cuenta de las persistentes tensiones respecto de enfoques teóricos y profesionales tanto en el campo cinematográfico como en el pedagógico. Resulta esclarecedora la carta remitida conjuntamente por el Jefe de la *Mission des Enseignements Artistique* y el Director de *Lycées* a los rectores de las academias (cit. en Desbarats, 2001, p. 119) que, fechada en febrero de 1984, comienza definiendo negativamente a la materia:

La optativa Cine y Audiovisual:

- No es una optativa profesional.
- No tiene por objetivo preparar a los estudiantes para una futura profesión en el cine o en el audiovisual.

Es:

- Educativa. Participa como las otras disciplinas y junto con las otras disciplinas en la formación de los estudiantes.
- Artística. Es una opción en el conjunto de las enseñanzas artísticas (artes plásticas, educación musical, expresión dramática) con los que mantiene relaciones privilegiadas.
- Autónoma. En la optativa (...), el cine y el audiovisual constituyen objetos de estudio y no herramientas pedagógicas para el estudio de otras disciplinas.

Este primer esfuerzo por precisar los alcances y límites de *Cinema et Audiovisuel* como espacio curricular tiene aparentemente diversos propósitos: en primer lugar, destaca a la artística entre las múltiples dimensiones propias de la experiencia cinematográfica, cuando así la define, incluyéndola en el área de materias artísticas. Pero, además, persiguiendo la misma finalidad, pretende clausurar ciertos debates evidentemente presentes en los discursos de la época: establece su idéntica jerarquía respecto de cualquier otra asignatura del curriculum, otorgando legitimidad a estos saberes y prácticas en el marco del discurso pedagógico; insiste en su independencia, cortando de plano la posibilidad de que el campo de la didáctica pretenda prescribir modos de utilización del cine y el audiovisual como recursos supeditados a objetivos y contenidos de otros espacios; finalmente y ante todo, explicita que de ninguna manera constituye un espacio de formación técnica-profesional, respondiendo negativamente a las presiones de ciertos sectores de la industria mediática.

El documento ofrece otros enunciados similares que, considerados en relación con las discusiones respecto de las relaciones entre escuela y cine que tuvieron lugar en Francia durante el siglo XX, resultan igualmente esclarecedores respecto del modo como este proceso de institucionalización habilitó ciertas experiencias artísticas con las películas y, de manera simultánea, impidió otras prácticas de incorporación escolar del cine. En este sentido, se trata quizás de una forma de reduccionismo equivalente y a la vez inversa a la cuestionada por Serra (2011) en el caso contexto argentino.

En contraste con el caso francés, ciertamente cabe lamentar la ausencia de la consideración de la dimensión artística del cine por parte del discurso pedagógico argentino. De igual modo, es válido añorar la eficacia que representó su inclusión curricular para la legitimación de estos saberes y prácticas que, en el mismo movimiento, les otorgó centralidad, desplazándolos de su sola utilización didáctica. Con la rigidez propia de las prescripciones ministeriales, aquel documento inauguró lo que un tiempo después Bergala (2007) definió como la posibilidad de

un encuentro con la alteridad del arte a través del cine. Sin embargo, ante esta apertura a lo cinematográfico, no es imposible pensar que aquella omisión, o las irresueltas disputas acerca de las concepciones sobre el cine que perduran en el sistema educativo argentino, también constituyen las condiciones de posibilidad que habilitan modos de incorporación más diversos o, al menos, inesperados.

2.2. El cine y la escolaridad en el discurso cinéfilo

Más allá de la incuestionable relevancia del acuerdo celebrado por los ministerios franceses de Educación y de Cultura a comienzo de los '80, los antecedentes y debates históricos que precedieron a la institucionalización del espacio curricular muestran el interés y el trabajo de actores sociales minoritarios pero significativamente activos. Según Desbarats (2001), a pesar de sus explícitas discrepancias y ocasionales enfrentamientos, estos sujetos lograron encauzar sus esfuerzos hacia una doble legitimación del cine: primero, su reconocimiento como arte; luego, su admisión entre las disciplinas escolares.

Resulta poco pertinente repasar las resistencias que estas iniciativas tuvieron desde el sistema educativo francés (“la tradición escolar exhibía una desconfianza cristalizada” respecto del cine, lo concebía como “un modo de entretenimiento arrogante y seductor”), similares a las ya descritas respecto del discurso pedagógico argentino. Conviene revisar, en cambio, los cuestionamientos que recibieron desde “el mundo del espectáculo, que consideraba a la escuela como potencialmente destructiva para la integridad del cine” (Desbarats, 2001, p. 10), algo que aparentemente no sucedió de manera significativa en Argentina.

Tal como postula el autor, las distintas posiciones acerca del cine y la educación pudieron terminar confluyendo en las iniciativas oficiales de la Educación Artística y Cultural debido al lugar cultural, político y social que históricamente el cine ocupó en Francia, especialmente desde el periodo de posguerra. Cobran importancia en este sentido los discursos⁶ respecto de este vínculo que es posible identificar a partir del creciente protagonismo de la cinefilia que practicaron los críticos agrupados en torno a revistas como *Cahiers du Cinéma*. Estos cinéfilos, a la par de intelectuales, y organizadores y asistentes a cinematecas y cineclubes, desde entonces discutieron crítica y comprometidamente la enseñanza escolar del cine. Un estudio minucioso de los discursos cinéfilos pertenecientes a los periodos clásico y moderno, le permiten a Desbarats distinguir cinco posiciones con relación a “la presencia del cine en los *lycées*” (2001, p. 257):

- En primer lugar, la identificación de “la parte mala del cine” con la forma dominante de la escolaridad, que permite concentrar todo aquello que es reprochable tanto del sistema educativo como del cinematográfico y que, frecuentemente, produce “un sentimiento en el que el aburrimiento se mezcla con la rabia”.

⁶ De manera semejante a como Serra y Britzman se apropian de la noción de *discurso* formulada por Michel Foucault, Francis Desbarats recurre al concepto de ideología propuesto por Roland Barthes en *Mitologías*: un conjunto de creencias que se manifiestan en los actos, de modo que “las condiciones de existencia, los objetos y las doctrinas resultan indisociables”. Así, “las ideologías, que combinan las representaciones del cine, del arte, de la pedagogía y de la infancia, actualizan los valores que justifican la enseñanza [del cine]. Le dan forma a los modos de pensar y a las prácticas” (Desbarats, 2001, p. 10). Con el fin de cuidar la coherencia terminológica de este trabajo, utilizo discurso en lugar de ideología.

- En segundo término, “un amor exclusivo por las películas a la par de una repulsión visceral por la escuela”. Para estos cinéfilos, al contrario de las experiencias en la sala de cine, lo escolar aparece como una marca de sufrimiento imborrable, vinculado de manera más contundente al aburrimiento y la rabia. Bogan por una “separación radical entre los dos campos” y amenazan: “Caballeros, no se metan con lo que no les concierne”.

- La posición irónica de una cinefilia encargada de instruir al sistema educativo a partir de las instituciones cinematográficas o culturales que tradicionalmente ha ignorado, garantizando así un mejor desarrollo de ciertas tareas educativas: la enseñanza de la historia, de la literatura, el autoconocimiento. Paralelamente, imputando el mismo aburrimiento que las anteriores, esta perspectiva sugiere que la escuela “no sería adecuada para transmitir el cine”.

- En cuarto lugar aparece la voluntad de incorporar el cine en la escuela para cumplir “la auténtica misión de la institución escolar”, alejada de los valores del arte (M. Oms y H. Agel, para quienes la escuela debe adaptarse al cine), e incluso de la ciencia (C. Metz, para quien el cine se adapta a la escuela revelando así su potencial crítico). Según Desbarats, cada uno de estos autores propone una pedagogía del cine que los termina acorralando, precisamente por la intensidad de su cinefilia: cuestionan los gustos cinematográficos de los estudiantes o sus miradas “niveladas” por la televisión y, en el caso de Christian Metz, “la inversión afectiva sobre el objeto cinematográfico cuando entra en el aula”.

- Finalmente, la posición de quienes han practicado la docencia en espacios de educación no formal vinculados al cine (cineclubs, cinematecas), que exhibe una “desconfianza creciente en la institución escolar” como “una forma de darle crédito condicional”. Aquí la confrontación con una experiencia de enseñanza efectiva constituye un punto de inflexión respecto de la reticencia inicial hacia la escuela, que puede matizarla o endurecerla.

De la síntesis que elabora Desbarats, interesa identificar cuáles rasgos de estas concepciones sobre cine y escuela presentes en el discurso cinéfilo francés, prevalecieron en las políticas de educación artística y cultural. Al respecto, cuando desarrolla los fundamentos teóricos de los programas ministeriales de incorporación del cine en la escuela, Alain Bergala, él mismo reconocido como un cinéfilo de la segunda generación (1968-1996), se pregunta:

¿Una institución como la Educación nacional puede hacerse cargo del arte (y el cine) como un bloque de alteridad? Evidentemente, no me refiero a la pesadez administrativa de un aparato de esta talla y esta tradición, sino a la verdadera aporía que constituye este proyecto para la institución. ¿Corresponde a la escuela hacer este trabajo? ¿Está bien situada para hacerlo? Una respuesta se impone: la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero 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”. Los que se oponen al arte en la escuela a menudo fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene del colegio está mancillado por la obligación y, por lo tanto, no puede convenir a la aproximación al arte que tendría que surgir de una plácida libertad individual. Nunca hablan de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes cadenas de distribución y la machacona propaganda mediática. Si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es muy probable que no se produzca jamás. Todavía no sé si el sistema educativo puede hacerse cargo del arte como bloque de alteridad, pero sigo convencido de que debe hacerlo, y de que la escuela, desde sus bases, puede hacerlo. (Bergala, 2007, p. 36, destacado en el original)

En el corazón de su respuesta, quedan aparentemente rastros de la tercera perspectiva: la forma tradicional de la escolaridad no es del todo apropiada para transmitir la experiencia artística del cine. Aunque, más que el aburrimiento, sufrido como marca y cuestionado con ira en las posiciones iniciales, el obstáculo respecto de un posible encuentro con el arte es aquí la condición de obligatoriedad que imponen la tarea, el tiempo y el espacio de la escuela. Sin embargo, el argumento de Bergala da cuenta, ante todo, de la contundencia del cambio de época. Lejos ha quedado la potencia política de la primera generación de cinéfilos; no hay lugar siquiera para la crítica nostálgica y algo hedonista de la segunda. La ira brota ahora frente a la sutileza de los imperativos de otros dispositivos, sin duda más poderosos que la institución escolar: se precipita hacia esos otros medios de comunicación, vicarios de un mercado mediático, ubicuo y unívoco, que obliga consumo tras consumo tras consumo. De modo que, de manera similar a lo que ocurrió con aquellos cinéfilos de la quinta posición, que emergieron transformados de la experiencia docente, las reticencias originales comienzan a desvanecerse. Y así, aunque el fundamento y el horizonte no sean idénticos a los propuestos en la cuarta perspectiva, el movimiento y el tiempo de lo cinematográfico quizá acaben transformando, al menos una parte, de lo escolar.

2.3. La transmisión de la mirada cinéfila

La *Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle* comenzó a desarrollarse en Francia en 2000 y, dos años después, Bergala publicó su libro. Allí expone, con ese estilo tan propio de los escritores cinéfilos del segundo periodo (siempre autobiográfico y nostálgico, originalmente académico y a la vez combativo, evocando en cada ocasión precisas referencias cinematográficas), los principios de *École et cinéma*, *Collèges au cinéma* y *Lycéens au cinéma*, en tanto programas de “aculturación cinematográfica alternativa” (Bergala, 2007, p. 91).

Luego de desarrollar una crítica sobre la concepción “lingüística” del cine y otra acerca de la defensa “ideológica” frente a las películas como principales modos de incorporación de la ficción cinematográfica en la tradición pedagógica francesa, Bergala postula la necesidad de una aproximación “sensible”: “lo mejor que puede hacer la escuela hoy es hablar ante todo de las películas como obras de arte y de cultura” (2007, p. 49). Y, seguidamente, precisa: “Dar a los alumnos otros puntos de referencia (...), es sin duda la verdadera respuesta frente a las malas películas”. De alguna manera, estos dos enunciados sintetizan el horizonte común de los distintos programas ministeriales de incorporación escolar del cine que propone.

La lectura conjunta de ambas proposiciones permite observar que la finalidad última de la iniciativa no es sólo la de aprovechar el potencial transformador o directamente rupturista de la experiencia artística del cine respecto de las prácticas escolares (Serra, 2011). Con el argumento de promover un “encuentro verdadero” con el cine, está proponiendo también la legitimación de cinematografías precisas y de ciertas prácticas con el cine, notablemente cercanas a la cinefilia parisina. Da cuenta de esto el capítulo titulado *El cine en la infancia*, en el que Bergala comienza describiendo las cualidades de este encuentro con el cine en los términos de Serge Daney, crítico de los *Cahiers du Cinéma* y reconocido cinéfilo. Es aquí donde radica el fundamento central de su propuesta: “cada uno encuentra las películas esenciales en la

configuración de su relación con el cine” durante la infancia y la juventud, “lo que no se ha visto a tiempo ya no lo será jamás verdaderamente” (Bergala, 2007, p. 61). “De esta constatación”, concluye, “deriva la importancia primordial de encontrar las buenas películas en el buen momento, esas que dejarán huella para toda la vida” (63). No parece insensato hallar, en esos argumentos, indicios de una intención de formar espectadores cinéfilos o, al menos, una “mirada cinéfila” tal como la entendían los *Cahiers*.

Bergala sostiene que el encuentro “anonadador” y “enigmático” con el cine está más vinculado con un rito de iniciación que con el aprendizaje en términos escolares. En este sentido, si bien reconoce que la escuela no podrá nunca “programarlo ni garantizarlo” (2007, p. 64), reserva un papel fundamental para esta institución en el marco de la actual cultura mediática, cada vez más homogénea y coercitiva. En este sentido, para posibilitar ese encuentro individual y decisivo con el cine en tanto arte, propone cuatro prácticas escolares. Primero, “organizar la posibilidad del encuentro” de los estudiantes con las películas, de modo que les resulten buenas o malas, pero no indiferentes. Segundo, como docente responsable de estas experiencias, cambiar el “estatuto simbólico” de la relación con los estudiantes y así “señalar, iniciar, hacerse pasador” de un arte que “le atañe personalmente”. Luego, garantizar la frecuentación asidua y extendida en el tiempo de las películas, necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una “lectura creativa”. Y, por último, “tejer hilos conductores entre las obras del presente y del pasado” con el fin de “resistir a la amnesia galopante a la que nos acostumbran los nuevos modos de consumo de las películas” (Bergala, 2007, p. 64-70).

Pasaron veinte años ya desde el inicio de la *Mission*, fundamentada en aquella plataforma tan teórica como política, tal como le permite a Bergala su estatuto simbólico de crítico y cineasta en el marco de la sociedad francesa. Sobre la concreción de sus objetivos dan cuenta un conjunto significativo de investigaciones acerca de la transmisión de las prácticas artísticas y culturales en este sistema educativo (Bonnéry y Deslyper, 2020). En particular, algunas que dan cuenta de los encuentros y desencuentros propios de la incorporación escolar del cine, en el marco de la llamada Educación Artística y Cultural (Barbier et al., 2020).

Respecto de los estudios que focalizan exclusivamente en las relaciones entre escuela y cine, Bonnéry y Deslyper destacan que, en general, muestran los modos como las articulaciones entre la “lógica escolar” y “el amor por el cine” son dirimidos, no sin tensiones, en los intercambios entre los docentes y los representantes del campo cinematográfico fuera de la escuela (2020, p. 30). En este sentido, es posible advertir la continuidad de cierta modalidad propia de las discusiones reseñadas por Desbarats. Por un lado, estas investigaciones vuelven a exhibir los desacuerdos relacionados con las formas tradicionales de la escolaridad respecto de los modos de la experiencia cinematográfica. Asimismo, muestran viejas tensiones acerca de la instrumentalización del cine, por ejemplo, cuando las películas sólo son utilizadas con el objetivo de enseñar un contenido curricular específico.

Sin embargo, los autores también reseñan interesantes estudios que muestran cómo escuela y cine contribuyen en la mutua consolidación cultural. Por ejemplo, a partir del esfuerzo conjunto que hacen al promover en los estudiantes la adopción de una perspectiva reflexiva respecto de las películas que miran, a modo de un “aficionado erudito”; resuena en la iniciativa y en especial en esta fórmula la cinefilia propia de los *Cahiers*, que servía de fundamento a la propuesta de Bergala. O también, distanciándose de aquella iniciativa, a partir de prácticas destinadas a recuperar primero la cultura cinematográfica de los jóvenes, con el fin de que, en

un segundo momento, los estudiantes puedan acceder a repertorios y modos de apreciación más legítimos (Bonnéry y Deslyper, 2020, Barbier et al., 2020).

Finalmente, aunque no refiere particularmente a los vínculos actuales entre escuela y cine en Francia, en relación con la hipótesis de esta investigación, resulta significativo mencionar el estudio de Florence Eloy (2015) respecto de la enseñanza de la música en el nivel medio. Tal como señalan Bonnéry y Deslyper, la autora concluye que los docentes suelen seleccionar los “repertorios musicales” que incorporan y definir sus “estilos de enseñanza” tomando en consideración sus concepciones acerca de las prácticas culturales de sus estudiantes, en tanto jóvenes provenientes de diferentes ámbitos socio-culturales (2020, p. 11). Pero, además, Eloy sostiene que predominan como criterios de selección y concepciones de las prácticas, “sus propios gustos y trayectorias” (Bonnéry y Deslyper, 2020:11). Algo que, a propósito de la hipótesis de la cinefilia docente, también es posible observar en las actuales prácticas de incorporación del cine de ficción por parte los docentes argentinos.

El contrapunto con la experiencia francesa respecto de la incorporación escolar del cine a lo largo del siglo XX permite aventurar que el hecho de que éste no haya llegado a ingresar curricularmente en la escuela argentina, aun disponiendo de una legitimidad social y cultural considerable, puede haber conducido a que terminara ingresando al aula a través de ciertos intersticios. Como problema, interesa pensar particularmente el papel que en este sentido desempeñan actualmente los docentes, qué los habilita o moviliza a utilizar películas de ficción pedagógicamente en sus clases. En este sentido, mi hipótesis es que esta incorporación no responde tanto a la especificidad de las materias que enseñan o a las particularidades de sus trayectorias formativas como a sus vínculos personales con el cine en tanto espectadores: una cinefilia docente.

Referencias

- Abramowski, A. (2009). ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? En *Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*, clase N° 29. FLACSO/Argentina.
- Abramowski, A. (2015). La escuela y su hacer con las imágenes. En *Curso Educación, Cine y Fotografía*, Clase N° 3. Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, Ministerio de Educación de la Nación y FLACSO/Argentina.
- Barbier, C., T. Legon, L. Marx, Lisa y A. Mesclon (2020). Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. En: *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors-série n° 7. Puesto en línea el 19 de febrero de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cres/4496>
- Benasayag, A. (2012). El cine de ficción en la escuela argentina. Revisión histórica, hipótesis de trabajo y nuevas interrogantes. En: *Revue Ensemble: Revue électronique de la Maison Argentine à Paris*, N° 8, año 4, mayo. Ministerio de Educación de la Nación.
- Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. En *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, vol. 10, n. 2, may/ago. Universidade Federal de Santa Maria, pp. 56-78. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734827504>

- Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Laertes.
- Bonnéry, S. y R. Deslyper (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école: tour d'horizon des recherches en France. En: *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors-série n° 7. Puesto en línea el 19 de febrero de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cres/4220>
- Britzman, D. (2003). Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach. State University of New York Press.
- Canudo, Riccio (2020). Manifiesto de las Siete Artes. En *Proyecto IDIS: Investigación en Diseño de Imagen y Sonido*, FADU/UBA. Recuperado el 20 de septiembre de 2020 de <https://proyectoidis.org/manifiesto-de-las-siete-artes/>
- Costa, A. (2007) Saber ver cine. Paidós.
- Denson, S. y J. Leyda (eds.) (2016). Post-Cinema: Theorizing 21st-Century Film. Reframe Books.
- Desbarats, F. (2001). Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinema dans les lycées. Thèse de doctorat. École Supérieure d'Audiovisuel, Université de Toulouse - Le Mirail.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, I. y D. Gutiérrez (comps.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. En *Revista Nómades*, N° 30, pp. 180-193. Universidad Central.
- Dussel, I. (2014). Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. En *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, n. 1, junio. Número Especial: Memória, Cinema e Linguagem. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014. p. 77-100. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v12i1.1241>
- Elsaesser, T. y M. Hagen (2015). Film theory: an introduction through the senses. Routledge.
- Fresquet, A. (coord.) (2009). Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação. Booklink/CINEAD/LISE/UFRJ.
- Lewkowicz, I. y C. Corea (2008). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós.
- Lipovetsky, G. y J. Serroy (2009). La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Anagrama.
- Paladino, D. (2006). Qué hacemos con el cine en el aula” En Dussel, I. y D. Gutiérrez, (comps.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Pomerance, M. y R. Barton Palmer (eds.) (2016). Thinking in the Dark. Cinema, Theory, Practice. Rutgers University Press.
- Serra, S. (2011). Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Teseo.
- Teixeira, I. y JM. Lopes (orgs.) (2003). A escola vai ao cinema. Autêntica.
- Trilnick, Carlos (2020). Manifiesto de las Siete Artes. En *Proyecto IDIS: Investigación en Diseño de Imagen y Sonido*, FADU/UBA. Recuperado el 20 de septiembre de 2020 de <https://proyectoidis.org/manifiesto-de-las-siete-artes/>
- Tyack, D. y L. Cuban (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica.