

FLACSO Argentina
I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación

**El cine de ficción en la escuela media argentina:
primeros avances de una investigación.**

Ariel Benasayag
CONICET - FLACSO - UNCUYO

Pocos años después de que los hermanos Auguste y Louis Lumière realizaran la primera proyección pública, el discurso pedagógico comenzó a ocuparse del cinematógrafo. Silvia Serra (2011) señala que las primeras referencias que aparecen en publicaciones pedagógicas argentinas respecto de este artefacto se remontan al año 1900 y en las mismas se destaca su cualidad de “innovación tecnológica”. Por su parte, Diana Paladino (2006) advierte que ya en 1897, cuando el cinematógrafo aún no había dejado de ser una atracción de feria en Europa y Estados Unidos, el doctor Alejandro Posadas realizó los que podrían ser los primeros films científico-didácticos con propósito académico: dos cintas en las que se registraron operaciones quirúrgicas, destinadas a la enseñanza de cirugía en la Universidad de Buenos Aires. Desde entonces y hasta nuestros días la articulación entre escuela, discurso pedagógico y cine se ha desarrollado de manera “cambiante, conflictiva, progresiva y compleja” (Serra, 2011). En el transcurso del siglo el cine fue considerado sucesivamente de formas tan disímiles como producto de transmisión cultural, amenaza a la institución escolar, instrumento con potencialidad pedagógica, peligro moral para la población y puerta que ofrecía otro modo de acceso al mundo.

Las distintas concepciones que el discurso pedagógico formuló respecto del cine dieron lugar a diversas políticas institucionales y a diferentes modos de integración del “primer arte de consumo de masas” (Lipovetsky y Serroy, 2009) en el aula: la estigmatización y la exclusión, fundadas en la idea de que constituía una “amenaza moral” frente a los valores e ideales que se proponía transmitir la escuela hacia 1920; el conveniente aprovechamiento de sus aspectos éticos y estéticos desde las décadas de 1960 y 1970 en los llamados “cine-debates”, que se extendieron durante la década de 1980 con la revolución tecnológica que significó el VHS; las pedagogías de tipo “lingüístico” o “ideológico”, que hasta hoy pretenden enseñar el cine como un lenguaje para que los alumnos, mediante el desapego afectivo y la aprehensión reflexiva, puedan convertirse en “espectadores conscientes”; la consideración del cine como un recurso escolar “neutro” cuya potencialidad depende

del uso que de él se dé, equiparándolo así al planisferio, los lápices de colores o cualquier otro instrumento didáctico; la confianza educativa en su capacidad para “abrir mundos” y “recrear la cultura”; la utilización de su espectacularidad para capturar la atención o el interés de los jóvenes (Serra, 2011; Bergala, 2007; Paladino, 2006).

En lo que respecta particularmente al cine de ficción, no parece haber sido incorporado en el aula sino hasta las décadas de 1960 y 1970, cuando fue revalorizado por la filosofía, la historia del arte y todas las ciencias sociales en general. Entonces comenzó a ocupar un nuevo lugar dentro del espectro de la cultura considerada legítima. Hasta ese momento, el discurso pedagógico se había empeñado en delimitar un tipo de cinematografía particular: sólo las “vistas documentales” y las “películas didácticas” -con expresa intención pedagógica- eran consideradas “cine educativo”, a pesar de que ya en la década de 1950 la industria cinematográfica de entretenimiento se había consolidado y expandido globalmente. Respecto de esta exclusión, recordemos que a lo largo del siglo XX la escuela ocupó un espacio central en la transmisión cultural -de cierta cultura, la letrada-, discriminando saberes y prácticas legítimas de aquellas que no los eran (Serra, 2011).

Las representaciones sobre el cine y los usos escolares brevemente descriptos en los párrafos anteriores se sucedieron de forma simultánea e incluso contradictoria a lo largo del siglo XX. Actualmente, aunque tanto la escuela como el cine parecen haber visto modificado su estatuto social y cultural, estos usos y representaciones parecen perdurar en las prácticas escolares, exhibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones. La investigación que aquí presentamos tiene como objetivo analizar los modos como el cine de ficción es utilizado en prácticas pedagógicas de nivel medio en escuelas argentinas contemporáneas, explicando cómo funciona y qué produce esta experiencia en el aula.

Los diagnósticos socioculturales contemporáneos insisten en definir el nuevo siglo como el de “la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimediática” (Lipovetsky y Serroy, 2009), la “civilización de la imagen” (Gubern, 1997). Habitamos sociedades donde las imágenes han adquirido una centralidad inédita, una época en la que la producción, circulación y consumo de productos audiovisuales se extiende de modo ubicuo modificando las prácticas cotidianas y las relaciones sociales más elementales. En este contexto, el cine, la “matriz fundacional y genética de todos los lenguajes audiovisuales” (Gubern), experimenta modificaciones e hibridaciones ante la permanente emergencia de nuevos productos audiovisuales. Modificaciones en sus modos de producción, circulación y consumo en tanto fenómeno cultural; hibridaciones en tanto lenguaje específico que se mezcla con los del videoclip y el videojuego; procesos ambos que sin embargo se remontan a la aparición de la televisión en la

década de 1950 y que se han desarrollado de manera creciente e ininterrumpida hasta la actualidad.

Pero ante las transformaciones socioculturales contemporáneas no sólo el cine resulta modificado: la escuela, en tanto institución central de las sociedades modernas cuya función ha sido entre otras la de asegurar la transmisión masiva de una cultura legitimada, también parece repositionarse y redefinirse. Finalmente, la histórica relación entre escuela y cine, arena de lucha en la que se evidencian las tensiones entre las particularidades de una “cultura escolar” y una “cultura mediática”, también resulta modificada. Es precisamente por estos motivos que consideramos pertinente y necesario profundizar en el estudio sobre la incorporación actual del cine en la escuela, en miras a contribuir en la comprensión de las aún imprecisas articulaciones entre educación escolar y tecnologías audiovisuales, entre imagen y conocimiento en sentido amplio.

Los avances de investigación que aquí presentamos corresponden a una primera aproximación al campo, realizada en 2010 en el marco de la investigación *Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*, dirigida por la Dra. Inés Dussel¹. Dicho estudio tuvo un diseño metodológico cuantitativo y cualitativo muestral con un universo delimitado por cuatro jurisdicciones del país: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y Mendoza. En cada jurisdicción se seleccionaron cuatro escuelas de gestión pública correspondientes al nivel medio: dos establecimientos que contemplaran la enseñanza sobre/con imágenes y/o medios de comunicación y/o tecnologías digitales en sus programas institucionales, y dos que no lo hicieran. Asimismo, de modo transversal a esta variable, se consideró que dos de las escuelas atendieran a poblaciones socio-económicas media-altas y medias, y las otras dos a poblaciones media-bajas y bajas. Se encuestaron en total 139 profesores y 294 alumnos y se entrevistaron además 29 docentes y 54 alumnos.

Al momento de presentar esta ponencia nos encontramos realizando una segunda aproximación al campo, esta vez con un estrategia metodológica exclusivamente cualitativa. Se están realizando entrevistas semi-estructuradas en profundidad con docentes (tomando como criterio de selección el hecho de que digan utilizar películas de ficción de un modo más o menos frecuente y sistemático en sus clases) y con sus alumnos (entre dos y cuatro por grupo). Pero esta vez se incluye también observación participante, técnica propia del método etnográfico, a fin de

¹ La investigación fue financiada por FLACSO Argentina y Ford Foundation. El equipo estuvo integrado por Inés Dussel, Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero, Jaime Piracón y Ariel Benasayag. La publicación de los resultados se encuentra en prensa.

recolectar datos acerca del desarrollo efectivo de las actividades en las que los docentes utilizan el cine y posibilitar así la triangulación de la información. Por el momento el trabajo se está realizando en Mendoza, pero en los próximos meses se extenderá también a otras jurisdicciones del país.

Interrogantes, hipótesis y primeros análisis de datos.

La investigación que nos encontramos desarrollando pretende responder a un amplio conjunto de preguntas sobre la incorporación y utilización del cine en el aula contemporánea. En primer lugar, intentamos describir qué representaciones sobre el cine y sus posibilidades pedagógicas subyacen en el imaginario docente. Asimismo, nos interesa conocer los motivos por los que los profesores incorporan películas en sus clases y qué pretenden lograr con ello. En relación con estas interrogantes, nos preguntamos también por el vínculo que tienen con el cine en tanto espectadores quienes incorporan películas de un modo frecuente y sistemático y cómo influye esto en sus representaciones sobre el cine o en el corpus filmográfico que eligen incorporar. Respecto de los alumnos, pretendemos describir también sus representaciones sobre el cine (como parte del espectro de sus consumos mediáticos), sus prácticas como espectadores y sus percepciones sobre las experiencias escolares con películas. Nos preguntamos finalmente por las particularidades de la mediación que los docentes realizan entre las películas y los alumnos, sobre los contenidos que pretenden transmitir y los aprendizajes que realizan los alumnos, sobre los saberes puestos en práctica durante estas actividades y sobre el modo como la forma de trabajo escolar resulta afectada en estas experiencias.

Partiendo de estas interrogantes, que sirven de guía a nuestra investigación, en este artículo nos ocuparemos de presentar brevemente los primeros análisis realizados, desplegando en forma simultánea algunas de nuestras hipótesis de trabajo. En primer término consideraremos algunos datos cuantitativos, a fin de realizar una descripción general del uso de películas de ficción en el aula. Posteriormente, luego de caracterizar al conjunto de docentes que dice incorporar el cine, revisaremos los sentidos que estos actores atribuyen a sus prácticas, atendiendo a los objetivos pedagógicos que pretenden alcanzar y a las dificultades que identifican. Asimismo, a fin de comprender los fundamentos sobre los que se apoya su utilización, analizaremos sus representaciones acerca de la imagen en general y el cine en particular, postulando que ciertos motivos y modos de utilización frecuente y sistemática parecen vincularse con hábitos de consumo constituidos fuera de la escuela. Finalmente nos detendremos en el lugar que ocupa el cine entre los

consumos audiovisuales de los alumnos y en el análisis de sus percepciones acerca de estas prácticas escolares, observando particularmente los aprendizajes que dicen realizar.

Docentes: usos escolares, representaciones pedagógicas y vínculos con el cine.

El uso escolar del cine constituye una práctica frecuente y extendida entre los docentes encuestados: el 72,7% afirma incorporar películas de ficción, posicionándolo como el tercero de los “tipos de imágenes”² más utilizados y el primero entre los formatos audiovisuales. Al preguntarles por la frecuencia de uso, aparece como el segundo tipo de imagen más frecuentemente utilizado (41%). Las respuestas de los estudiantes corroboran estos porcentajes: el 76,3% afirma que sus profesores utilizan cine de ficción pedagógicamente, luego del mapa y el gráfico, dos tipos de imágenes tradicionales de la iconografía escolar.

Podemos interpretar estos datos como el indicio de un cambio en la jerarquía de los saberes considerados legítimos dentro de la escuela: este “arte de consumo de masas”, cuya particularidad es que “distrae y enseña a la vez” (Serra, 2011), ocuparía ahora un lugar significativo dentro de la cultura legitimada por el discurso pedagógico. De modo que la exclusión sufrida en décadas anteriores habría devenido en una aceptación generalizada y entusiasta, ampliando en el mismo movimiento los límites de la escuela hacia la cultura mediática. Sin embargo, Diana Paladino afirma que si bien “la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada”, esto “no significa que haya logrado la legitimación esperable, pues para algunos proyectar una película en clase todavía suele asociarse con la pérdida de tiempo, el ocio, la nada” (Paladino, 2006:139). Prueba de esto son su ausencia de los programas curriculares y, como veremos más adelante, la extendida persistencia de los usos más tradicionales.

Estos datos pueden precisarse con una descripción del conjunto de docentes que afirma utilizar cine con frecuencia: el porcentaje aumenta significativamente en las instituciones que atienden a poblaciones de nivel socio-económico medio y medio-alto, en particular en aquellas que poseen programas curriculares orientados a la enseñanza de/con imágenes/tecnologías, posicionando al cine como el tipo de imagen más utilizado en dichas escuelas (66,7%). La presencia de estos programas

² A los fines de la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes*, dentro de la categoría “tipos de imágenes” se incluyeron: (1) gráfico, (2) mapa, (3) pintura, (4) fotografía, (5) comic/historieta, (6) grafiti/esténcil, (7) publicidad, (8) cine documental, (9) cine de ficción, (10) programa de televisión, (11) video musical, (12) video casero, (13) videojuego. Se dio a los encuestados la posibilidad de agregar otros tipos de imágenes no contemplados dentro del conjunto, pero no se obtuvieron inclusiones significativas.

institucionales constituye así una variable relevante: si bien el reporte de utilización desciende notablemente en las escuelas que atienden a poblaciones medias-bajas y bajas (40%), éstas se ubican algunos puntos por encima de aquellas que reciben a sectores medios y medio-altos y no cuentan con estos programas (33,3%). En las escuelas que atienden a sectores medios-bajos y bajos y tampoco cuentan con estos programas el porcentaje de utilización se ubica 38,2 puntos porcentuales por debajo de su extremo opuesto (28,2%).

Si bien no observamos datos relevantes al considerar la utilización frecuente del cine respecto del género de los docentes, sí aparecen diferencias significativas al analizar los segmentos etarios: sólo el 31,1% de los docentes de entre 40 y 49 años integra películas, mientras que para el segmento de 50 años o más el porcentaje asciende al 51,3%, posicionando al cine como el tipo de imagen más utilizado por este grupo. Una posible explicación de esta preferencia podría ser que se trata de una generación más vinculada al cine que las posteriores, docentes que vivieron lo que Paladino (2006) llama la “ebullición cinéfila” de las décadas de 1960 y 1970.

Por otro lado, el hecho de que el porcentaje de docentes que utilizan películas frecuentemente ascienda entre aquellos del área Ciencias Sociales y Humanidades (47,4%, con relación a los docentes de las áreas Estética y Tecnología) podría indicar que, en su integración escolar, los aspectos técnicos o estéticos no son tan atendidos como su dimensión narrativa o su cualidad de representar audiovisualmente el mundo. En efecto, desde la década de 1980 el uso predominante parece ser el de la “visión ilustrativa”, la posibilidad de plasmar en imágenes lugares geográficos y momentos históricos (Paladino, 2006).

Por último, destacamos que poco menos del total de los profesores que utiliza con frecuencia películas dice hacerlo por iniciativa personal, “a partir de sus propias ideas y su formación” (96,5%) pero, simultáneamente, más de la mitad niega haber recibido formación alguna sobre el uso pedagógico de imágenes (57,9%). Para la mayoría el aprendizaje ha surgido de la propia experiencia docente pero también, como veremos más adelante, vinculado a su cualidad de espectadores.

En relación con los motivos de incorporación de imágenes en la clase, la mayoría de los docentes afirma hacerlo para “ilustrar o ampliar la información y el conocimiento” y para “motivar o despertar el interés” de los alumnos (90% cuando se les dan como opciones), por lo que podemos afirmar que los principales motivos de integración del cine continúan circunscriptos a los tradicionales. Sin embargo, no se trata ya de “cine educativo”, sino casi exclusivamente de películas de ficción producidas con fines comerciales y/o artísticos. Respecto de los títulos, géneros y

procedencia de las películas que eligen incorporar, llama la atención que la mayoría de los films mencionados pertenecen al cine de Estados Unidos de los últimos veinte años³.

Respecto de los modos de integración que escapan a los tradicionales, es interesante destacar el caso de algunos docentes que dicen utilizarlo para “garantizar la disciplina” que requiere el trabajo en el aula. Tanto en estos casos como en aquellos donde el objetivo es “motivar”, “interesar” o “capturar la atención”, el fundamento de la integración es de tipo generacional: según los profesores, los jóvenes se sienten más familiarizados con las operaciones con el saber que habilitan los medios de comunicación y las tecnologías digitales antes que con las tradicionalmente escolares. Sin embargo, es interesante destacar que el “argumento generacional” no aparece sólo en referencia a los alumnos: algunos de los docentes más jóvenes, educados en un contexto cultural en el que la imagen ocupa un lugar cada vez más central, afirman sentirse ellos mismos más cómodos integrando imágenes.

Los datos cuantitativos permiten advertir 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” (57,6% cuando se mencionan como opciones) y otro tanto reconoce hacerlo para “producir shock o impacto” (52,2%). Llama la atención que el 41,7% “confiesa” hacerlo para “entretener o divertir”, aclarando que no se trata de un objetivo pretendido de antemano, sino de “una consecuencia inevitable” de películas. Con porcentajes menores, la percepción de los alumnos corrobora todas estas tendencias.

Respecto de estos motivos de integración, los docentes que buscan “producir empatía o solidaridad” lo hacen apelando a la sensibilidad ética que moviliza el cine. En la mayoría de los casos este objetivo es descrito como “transversal”, vinculado a la transmisión de ciertos “valores” no definidos curricularmente. A este respecto, es interesante destacar que si bien la intención de “conmover” e “implicar” a los estudiantes es clara, no podemos afirmar que efectivamente lo consigan través de la proyección de películas. El caso de un docente que pasa la película *Ladrón de bicicletas* (Vittorio De Sica, 1948) resulta ilustrativo: “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...”. Testimonios como este exponen dificultades significativas sobre la incorporación escolar del cine: “alfabetizados” audiovisualmente a partir del propio consumo mediático, formados en una sensibilidad artística distinta a

³ *Amadeus* (Milos Forman, 1984), *Babel* (Alejandro González Iñárritu, 2006), *Frida* (Julie Taymor, 2002), *Mejor imposible* (James L. Brooks, 1997), *Preciosa* (Lee Daniels, 2009), *Retratos de una obsesión* (Mark Romanek, 2002), entre otras. Este análisis se profundizará a partir de la segunda aproximación al campo.

la de su profesor, los estudiantes no se conmueven estéticamente ni se movilizan políticamente ante el cine neorrealista. “Se puede obligar a aprender, pero no se puede obligar a sentirse conmovido”, afirma Alain Bergala respecto de las dificultades de producir un encuentro con el arte en el contexto escolar (2007:63).

Por último, también respecto de los motivos de utilización, observamos en diversos argumentos una tensión que tradicionalmente ha caracterizado la integración de productos de la industria cultural en la escuela. Por un lado, identificamos docentes que privilegian radicalmente las formas de acceso del conocimiento que ofrecen las imágenes por sobre las operaciones escolares tradicionales: aún cuando no puedan precisar cómo, no dudan en afirmar que las películas “explican mejor” que el texto escrito. Por otro lado, aparecen quienes se posicionan desde una perspectiva crítica de la cultura visual y, defendiendo la centralidad de la cultura letrada, sostienen como argumento la dependencia de la imagen para con la palabra: carente de univocidad de sentido, la imagen necesita siempre un anclaje verbal para servir a los fines escolares. En estos testimonios pueden advertirse concepciones sobre la imagen que el discurso pedagógico elaboró desde comienzos del siglo XX y que dieron lugar a que el cine fuera percibido como una amenaza a las formas escolares.

Más allá de la posición que se adopte en el debate, consideramos necesario comprender que se trata de distintas operaciones con el saber. Tal como explica Inés Dussel: “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 forma de conocimiento del mundo que promueven 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” (Dussel, 2009:183). Por nuestra parte, pensamos que es necesario mantener la tensión que el debate exhibe: porque la celebración ingenua de las posibilidades pedagógicas de la imagen en general olvida el lugar omnipresente que ésta ha comenzado a ocupar en el escenario sociocultural contemporáneo; porque la crítica, todavía “apocalíptica”, no sólo reduce la diversidad de usos que podría hacerse de la imagen en el aula sino que por momentos también olvida la existencia de la relación entre la escuela y la sociedad de la que forma parte.

En relación con las representaciones sobre la potencialidad pedagógica de las imágenes en general y del cine en particular presentes en los testimonios de los profesores, es significativo señalar que no parecen haber sido constituidas tanto en espacios de formación específica o a partir de literatura pertinente, sino desde los discursos pedagógicos tradicionales o a partir de la propia experiencia 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.

Como mencionamos anteriormente, llama la atención en primer lugar la dificultad para poner en palabras los argumentos por los que consideran que las imágenes “explican mejor”. En los testimonios de algunos profesores se evidencia la convicción de que el aprendizaje a partir del cine se produce casi mágicamente y 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. Mágicamente porque aún empleando menos tiempo permitiría alcanzar una comprensión más integral del fenómeno. Mágicamente porque no parecen poder explicar de una forma clara cómo sucede o en qué consiste el aprendizaje a partir de las imágenes.

En diversos testimonios, el conocimiento que permiten las imágenes aparece definido como agradable e imperceptible, como promotor de lo propiamente “humano”: permitiría desarrollar cierta sensibilidad al tiempo que adquirir una imprecisable sabiduría, que emergerían espontáneamente más allá de la propia voluntad. En otros, el efecto de las imágenes no es tanto un aprendizaje consciente como una marcación inevitable, una imprecisa y duradera inscripción, “buena” o “mala”.

Los docentes despliegan múltiples argumentos para fundamentar sus ideas sobre las posibilidades pedagógicas de las imágenes y el cine, recuperando distintos aspectos que les son propios o mencionando operaciones con el saber que habilitan: su dimensión narrativa, su dimensión mimética, su dimensión lingüística, su dimensión estética, su dimensión simbólica, su dimensión emocional. Respecto de esta última, es interesante destacar que un gran número de entrevistados recuperan la capacidad de conmover, de movilizar, de inquietar al espectador propia del cine: “La imagen llega tocar fibras emocionales que no llega a tocar un texto” dice una docente, y continúa: “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”. Su testimonio no sólo nos permiten observar cómo se vinculan sus representaciones acerca de la imagen con el uso de películas que propone en sus clases, sino también con sus hábitos de consumo mediático: tal como lo entendemos, incorpora la película porque es primero ella quien se emociona mirándola. Y si a través de esa conmoción

puede construir otra relación con el mundo, otro modo de acceder al conocimiento, también puede sucederles a los alumnos.

Esta última observación nos condujo a interrogarnos sobre el consumo mediático de los docentes, sobre sus repertorios audiovisuales y su relación personal con el cine. Dado que una cantidad considerable de los profesores que realizan un uso frecuente de películas exhiben simultáneamente un fuerte vínculo personal con el cine (un tercio de los entrevistados manifestó ser “consumidor asiduo”, de los cuales la mayoría expresó además integrarlo en sus clases), postulamos la hipótesis de que este vínculo influye de modo considerable en los motivos de integración y en los modos de utilización de películas en el aula⁴. Entendemos esta “cinefilia docente” no sólo como el consumo regular de cine sino principalmente como “una manera de ver las películas, discutir y difundir este discurso” (Baecque y Frémaux, 1995:134; la traducción es propia).

Los datos cuantitativos referidos al consumo de películas de ficción muestran que el 38,8% mira cine “muy frecuentemente” y el 41,7% lo hace “frecuentemente”, ubicándolo como el segundo tipo de imagen más consumida por los docentes. Un dato preciso que refuerza nuestra hipótesis es que el 52,6% de quienes miran películas de ficción “muy frecuentemente” con frecuencia usan el cine en sus clases (13,8 puntos porcentuales por sobre el total). Asimismo, otros datos que resultan significativos en este sentido son la expresa iniciativa personal a la hora de incorporar imágenes, la ausencia de formación específica sobre usos pedagógicos de las mismas y las fuentes a partir de las cuales toman las películas que utilizan: para la mayoría son películas “propias, prestadas o alquiladas” (84,2%) y, en menor medida, obtenidas de “Internet” (17,8%). Recién en tercer lugar encontramos la “videoteca escolar”, que por lo general reúne trabajos documentales u obras producidas con fines pedagógicos (13,9%).

Sin embargo, tal como la hemos definido, este vínculo puede apreciarse mejor en los testimonios sobre hábitos, prácticas y rituales en relación con el cine: estos profesores, que se definen a sí mismos como “peliculeros” o precisamente como “cinéfilos”, están atentos a los estrenos, asisten a salas de cine regularmente, 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. También disponen de conocimientos sobre la historia, el

⁴ No pensamos aquí que las prácticas sociales respondan a una única disposición del sujeto, sino a múltiples lógicas de acción (Lahire, 2004). Por lo tanto, la condición de “cinéfilo” 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 modo, observamos prácticas novedosas con el cine en profesores que sólo consumen películas esporádicamente.

lenguaje, los géneros o la industria cinematográfica que, en algunos casos, les permiten elaborar argumentos sólidos sobre las películas que han visto.

Salvando las distancias con los *Cahiers du Cinéma* -en quienes pensaban Baecque y Frémaux-, la definición de cinefilia propuesta resulta apropiada también para explicar su particular manera de ver películas, de reflexionar sobre las mismas y de apropiárselas para la propia vida. Por ejemplo, uno de los docentes entrevistados hace suya la frase de una película para definir su relación con la fotografía. Lo mismo ocurre con una profesora que describe repetidamente una escena de su repertorio visual otorgándole un sentido metafórico respecto de su experiencia de vida.

Por último, observamos también cierta difusión de este discurso en el contexto del aula: estos docentes incorporan películas en sus clases con objetivos pedagógicos, pero además hablan de su “pasión” por el cine e intentar “transmitir” su particular forma de ver películas y apropiárselas. Estas prácticas pueden promover así una visualización que no se reduce únicamente a los fines didácticos, sino que pueden habilitar un “encuentro” con el cine en otros términos, como arte pero también como entretenimiento: “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”, cuenta un docente de Psicología.

Jóvenes: consumos, representaciones y aprendizajes a partir del cine.

A partir de lo hasta aquí expuesto, elaboramos una serie de preguntas acerca de los estudiantes sobre las que hemos comenzado a indagar, pero que aún requieren mayor investigación: ¿qué ocurre con los alumnos en estas clases? ¿Cuál es su percepción sobre estas prácticas escolares? ¿Atienden o entienden mejor cuando miran una película? ¿Se emocionan o se conmueven? Si aprenden, ¿qué aprenden y cómo? Sin embargo, antes de avanzar en esa dirección, nos detendremos brevemente en sus hábitos de consumo cinematográfico, intentando identificar diferencias con lo descrito respecto de los docentes.

En primer término, observamos que para los alumnos el cine no reviste la misma legitimidad cultural que advertimos en sus profesores, ni tampoco ocupa la centralidad que mostraba entre los demás medios audiovisuales: si bien el 87% dice mirar cine de ficción (en tercer lugar, luego de fotografía y programas de televisión), en relación con la frecuencia de consumo encontramos que el 23,6% mira películas de ficción “muy frecuentemente” y el 41,7% “frecuentemente”, evidenciando un descenso significativo respecto del consumo asiduo que realizan los docentes (15,2 puntos porcentuales). Al considerar la categorización de escuelas, observamos que el

porcentaje que consume cine con mucha frecuencia aumenta levemente en las escuelas que atienden poblaciones de nivel socio-económico medio y medio-alto y poseen programas orientados (28,6%). Pero más significativo aún resulta advertir que en las escuelas que atienden a poblaciones de nivel medio-bajo y bajo el porcentaje de alumnos que mira películas sólo “de vez en cuando” asciende al 45,9% (en aquellas que existe programa orientado) y al 52,6% (en las que no). Esto parece indicar que, más allá de la influencia que tenga la institucionalización escolar de la enseñanza de/con imágenes, el consumo de cine está determinado fuertemente por la pertenencia de clase: se trata de un producto cultural legitimado principalmente por los jóvenes de sectores medios y altos.

Las entrevistas permiten comprender mejor cuál es la relación particular que los jóvenes establecen con el cine, que en general aparece como un producto audiovisual más entre muchos otros: las series televisivas, los programas deportivos, los videoclips, las publicidades, los videojuegos. Respecto de los soportes de consumo, una gran cantidad mira películas cuando las “agarra en la tele” y otro tanto las alquila en videoclubs del barrio, las compra a vendedores ambulantes o -una práctica que se multiplica continuamente-, las mira “on-line” o las descarga de Internet. Llama la atención que la mayoría no menciona concurrir a salas de cine como una práctica frecuente; aún más, quienes lo destacan lo señalan como un evento que sucedió tiempo atrás o una actividad que ocurre “una o dos veces al año, durante las vacaciones”. Finalmente, es interesante señalar que el consumo la mayoría de las veces se realiza “acompañado”, constituyendo una práctica con los medios que se lleva a cabo junto a la familia o al grupo de pares, como una actividad que permite “socializar”.

Aunque en menor medida, también es posible identificar estudiantes “cinéfilos”, jóvenes que exhiben un vínculo con el cine que trasciende el consumo estandarizado y se presenta como en un “consumo culto” relacionado a intereses artísticos. Estos estudiantes se definen como “fanáticos del cine” y exhiben una apropiación equivalente a la que identificamos en los docentes: recuperan escenas de películas durante la entrevista y se reconocen como referentes para su familia y sus amigos.

En relación con sus representaciones sobre las posibilidades educativas de la imagen, llaman la atención ciertas contradicciones que aparecen en sus argumentos. Por ejemplo, una alumna sostiene para su generación las imágenes son más importantes que las palabras como forma de acceso al conocimiento “porque somos vagos (...) Y porque llama más la atención... entre que somos vagos y nos

dispersamos rápido, tenemos que buscar algo que nos entretenga”. Su testimonio no recupera las operaciones con el saber que permiten las imágenes, sino que se centra en la descalificación de la generación de la que forma parte: la pereza, la imposibilidad de concentración y la necesidad de placer y diversión como cualidades que definirían a los jóvenes aparecen como los motivos que hacen que la imagen sea más significativa. En este caso, sus representaciones acerca de la imagen no provendrían tanto de su experiencia o de su formación, sino de la asimilación -o mera repetición- de un discurso social y pedagógico sobre la juventud contemporánea. Como contraparte, más adelante la alumna describe un aprendizaje concreto que ha adquirido a partir de una imagen y, en lugar de evocar la ligereza y superfluidad de la imagen, menciona una “profundidad” constitutiva, una comprensión integral que se puede alcanzar a través de su dimensión emocional.

Entre los testimonios de los alumnos también aparecen otros que, sin dejar de evidenciar ciertas contradicciones producto del cruce de discursos sobre la juventud, sobre lo que la escuela espera de los alumnos y sobre el lugar que ocupa la imagen en la sociedad actual, ponen en duda la “simpleza interpretativa” de la imagen que aparece incluso en los testimonios de los docentes. Estos estudiantes manifiestan sus dificultades para aprender a partir del cine, reflexionando sobre la polisemia de la imagen, sobre las características de los distintos espectadores o sobre la “complementariedad” entre lo visual y lo verbal como formas de acceso al mundo. En este sentido, lo que en el caso de los profesores muchas veces emerge como una tensión que desequilibraba la balanza para uno u otro lado, aquí parece gozar de una aceptación que reconoce a la vez beneficios y limitaciones pedagógicas de ambos.

Finalmente, respecto de los aprendizajes que las imágenes posibilitan en el contexto escolar, la mayoría afirma que permiten lograr “un mejor aprendizaje” de los temas que pretenden enseñar (86%), mientras que un porcentaje menor señala que les resulta indiferente (13%). Sólo el 1% restante considera que las imágenes perjudican el aprendizaje. Estas afirmaciones se fundan en la idea de que las imágenes permiten “comprender o entender más” y, en porcentajes menores, en que las imágenes “llaman la atención”, “ayudan a la memoria”, “facilitan el aprendizaje”, “son más entretenidas” o constituyen “otra forma de aprender”. Observamos que los mismos argumentos con los cuales los docentes justifican su utilización en el aula aparecen en las respuestas de los alumnos. Se repite también la imprecisión para explicar por qué a partir de las imágenes comprenden más o entienden mejor: en la mayoría de los casos el aprendizaje aparece nuevamente como mágico, integral, inmediato, imperceptible.

A pesar de las afirmaciones entusiastas de los estudiantes, la enseñanza no parece estar garantizada: una gran cantidad de jóvenes no puede explicar de qué trataba el argumento de la película vista ni tampoco explicitar cuál era el tema curricular que estaban trabajando al momento de la visualización. En algunos casos, ni siquiera parece haber persistido una emoción particular que vaya más allá de un reiterado “me encantó la película”, que parece agotarse en sí mismo. La incertidumbre que instalan estos testimonios reafirma la idea de que el aprendizaje posible a partir de las imágenes no se produce de modo uniforme en todo espectador y, seguido de esto, que nunca está garantizado. En este sentido, es necesario continuar estudiando las relaciones entre imagen y conocimiento en el contexto escolar, comenzando por cuestionar el supuesto docente de que el aprendizaje a partir del cine se produce de modo inmediato ante la simple y sola exposición a una película, como si no mediara ninguna operación compleja o previa alfabetización.

Si bien necesitamos más investigación para responder a las interrogantes sobre lo que efectivamente ocurre dentro del aula cuando los docentes utilizan el cine para enseñar, aparecen unos pocos testimonios que sirven como contrapunto a lo que planteábamos en el párrafo anterior. Por ejemplo, el caso de los “estudiantes cinéfilos”, que no sólo pueden citar a los actores y directores de las películas proyectadas, sino principalmente relacionar los temas estudiados con películas vistas fuera de la escuela o discutir con sus profesores sobre el tratamiento cinematográfico de los hechos. Sin embargo, en estos casos tampoco queda claro qué contenidos propiamente escolares aprenden del cine cuando es proyectado dentro del aula (o qué contenidos “no escolares” incorporan), o cómo es exactamente que se produce este aprendizaje: a partir de la narración, a partir de la emoción, a partir del análisis, a partir del impacto o la espectacularidad de las películas que mencionan.

Por último, aparecen testimonios de alumnos que, contrastados con los de sus docentes, muestran que en algunos casos el objetivo pedagógico puede ser alcanzado. Y no nos parece casual que tanto en estos casos como en los de los “estudiantes cinéfilos” podamos observar una presencia activa del profesor, ya sea ejerciendo como interlocutor que permite reflexionar a partir de las películas; ya sea como guía que -a través de un “direccionamiento de la mirada” que podría ser cuestionado por quienes bogan por la posibilidad de realización de una “experiencia cinematográfica pura” dentro del aula-, habilita nuevos modos de mirar y aprender.

Referencias bibliográficas:

Bergala, Alain (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

Baecque, Antoine de y Frémaux, Thierry (1995) "La cinéphilie ou l'invention d'une culture". En *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 46: "Cinéma, le temps de l'Histoire", abril-junio, pp. 133-142. París: Sciences Po University Press.

Dussel, Inés (2009) "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". En: *Revista Nómades*, N° 30, pp. 180-193. Colombia: Universidad Central.

Gubern, Román (1997) *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.

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.

Paladino, Diana (2006) "Qué hacemos con el cine en el aula". En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

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