

Atrápame si puedes*: el cine como objeto de la escena pedagógica

Catch me if you can: cinema as an object in the pedagogical scene

MARÍA SILVIA SERRA**



RESUMEN – A lo largo del siglo XX, la pedagogía ha desplegado diferentes operaciones para incluir al cine dentro de su territorio. En el presente artículo se desarrollan tres modos de abordar al cine desde la pedagogía en vigencia actualmente, señalando las posibilidades y los límites que el pensamiento crítico tiene para realizar esta tarea. Los pedagogos debemos detenernos: no tanto en hablar de cine o escribir sobre él, intentando diseccionarlo, analizarlo o desmitificarlo, sino pensando cómo es posible incluirlo en nuestro territorio sin reducirlo a imperativos propios de otras lógicas u otros registros.

Palabras clave – cine; educación escolar; pedagogía; pensamiento crítico

ABSTRACT – Throughout the twentieth century, pedagogy has deployed different operations to include film within its territory. In this paper we develop three ways of approaching cinema from current pedagogy, pointing out the possibilities and limits that critical thinking has to do this. We pedagogues must not talk so much about cinema or writing about it, trying to dissect, analyze or demythify it, but thinking about how it can be included in our territory without reducing it to the imperatives that pertain to other logics or other registers.

Keywords – cinema; schooling; pedagogy; critical thought

“Es muy posible que allí cuando no se puede decir nada empiece justamente el cine. Es muy posible que el cine, o dicho de otro modo, la dimensión propiamente cinematográfica del cine, lo que hace que el cine sea cine y no otra cosa, esté, justamente, en aquello que sólo se puede decir con el cine, que no se puede decir de otra manera, o con otros medios, o con otros lenguajes. Es muy posible que lo importante, en una película, sea justamente lo que no se puede traducir en palabras y, por lo tanto, lo que no se puede formular en términos de ideas.”

(LARROSA, 2006, p. 113)

La invención del cine sobre el final del siglo XIX no pasó desapercibida para educadores, pedagogos e higienistas de la época, quienes rápidamente lo incorporaron a sus preocupaciones por la optimización las prácticas de enseñanza. Como otros desarrollos técnicos ligados a la visión (microscopios, telescopios, linternas mágicas, fotografía, etc.), el cinematógrafo fue atendido en su potencial de reproducir realidades lejanas, acercar y mostrar actividades humanas propias

de otras regiones y culturas, abordar la naturaleza y sus maravillas, contar historias, recrear sucesos y otras tantas alternativas que como tecnología de la visión ofrecía. En un tiempo donde los sistemas educativos se consolidaban y expandían y la pedagogía se desarrollaba alrededor de la comprensión de los procesos de aprendizaje y los imperativos de la didáctica, la inclusión del cinematógrafo constituyó un nuevo desafío para la educación.

*Con esta expresión hacemos referencia al título en castellano del film *Catch Me If You Can* de Steven Spielberg (USA, 2002).

**Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), Magister en Ciencias Sociales (UNL), Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) e profesora Titular de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR (Rosario, Santa Fe, Argentina). E-mail: <silserra@fibertel.com.ar>.

Artigo recebido em abril de 2011 e aprovado em abril 2011.

Es así como a lo largo del siglo XX es posible encontrar referencias sistemáticas a las preocupaciones de maestros, pedagogos y educadores por el cine y su impacto en el campo educativo. Estas preocupaciones son, en cada momento histórico, representativas de los debates pedagógicos, y van desde el impacto de la imagen cinematográfica en “el nervio de la vista” hasta la influencia de los *westerns* en las conductas de los niños. Una apreciación realizada en la década del '20 condensa muchas de las preguntas que el cine generaba:

La cuestión del cinematógrafo de educación y de enseñanza, y en general, de toda proyección luminosa, sea fija o animada, debe ser examinada desde muchos puntos de vista. ¿Cuál es la acción fisiológica y psicológica de las proyecciones luminosas y su influencia sobre la inteligencia, los sentimientos y la voluntad? ¿En qué casos puede ser un auxiliar de la instrucción y de la educación? ¿Qué método es preciso aplicar en las lecciones con películas y demás vistas de proyección? ¿Qué condiciones deben reunir los locales, los aparatos, las películas y demás vistas? ¿Cómo organizar la enseñanza por medio de proyecciones luminosas desde el punto de vista económico?

El problema es complejo, y su solución hemos de hallarla en la fisiología, en la psicología, la moral y la pedagogía. (SLUYS, 1925: p. 30-31)¹

En ella es posible leer la voluntad de capturar la potencia del cine y ponerla al servicio de la voluntad de educar. Como ésta, a lo largo del siglo encontramos otras tantas reflexiones que se preguntan cuál es el mejor modo de incluir al cine en la escena pedagógica, sacando provecho de sus beneficios pero conjurando sus peligros².

Sin embargo, como aquél escurridizo personaje que interpreta Leonardo Di Caprio en el film al que se hace alusión en el título de este artículo, el cine parece escapar a todo intento de formalizarlo en un dispositivo pedagógico. Ha conseguido sobrevivir, a lo largo del siglo, a todo intento de capturarlo, de poner su potencia sólo al servicio de causas pedagógicas, alfabetizadoras, moralizantes, educadoras, disciplinadoras. Quizá porque el cine como artefacto de la cultura excede la voluntad de educar, quizá porque se emparenta con el arte, quizá porque constituye un lenguaje específico irreductible a otros relatos, el cine sigue invitándonos a una experiencia singular que excede aulas y dispositivos pedagógicos.

Podría aventurarse que ha sido este rasgo del cine el que ha permitido multiplicar las lógicas con las que el discurso pedagógico viene intentando abordarlo. Algunas de ellas concentradas en su forma, otras en su contenido, las distintas posiciones que procuran hacer un uso pedagógico del cine dan cuenta del efecto del cruce

de dos narrativas bien distintas, como lo son la educación escolar y el lenguaje cinematográfico.

Invitamos a revisar una formalización de estas distintas alternativas, presentes en experiencias y preocupaciones de nuestro tiempo³. En ellas puede visualizarse como el encuentro entre cine y pedagogía abre más de una posibilidad, y deja pendientes interrogantes sin resolver en el territorio pedagógico.

PEDAGOGÍAS QUE SE ABREN AL CINE

El primer grupo de propuestas y experiencias que cruzan cine y pedagogía que aislamos tiene que ver con incluir al cine como *un modo de incorporación de tecnología a la enseñanza*.

Si atendemos al escenario escolar de las últimas décadas, es posible visualizar el ingreso de tecnología ligada a imagen (televisores, reproductores de video, pantallas, cañones de proyección, salas de aula especialmente equipadas, etc.), y la creciente incorporación de esta tecnología en diversas prácticas educativas. A este respecto es importante señalar que desde los '60 en adelante se produce la entrada del cine de ficción en el escenario pedagógico. En la educación preescolar, el sistema educativo primario o medio, en la educación superior o en diversos espacios de formación más o menos institucionalizados, el recurso de incluir películas de cine es cada vez más familiar, ya sea en el transcurso de la clase, como parte de una evaluación, como entretenimiento en los días de lluvia, o como “Filmografía” o “Videografía” que acompaña la Bibliografía sugerida para abordar algún tema. Abandonadas ya las pretensiones de que el campo pedagógico genere sus propios textos filmicos⁴ – acordes con el currículo, las características de los educandos o los imperativos de la planificación didáctica –, el cine entra a la escuela sin desligarse de su condición de objeto de entretenimiento producido en un circuito comercial.

Lo que la pedagogía pone en juego, entonces, tendrá que ver con los modos en que articula gramática, tiempo y espacio escolar con industria cultural. En esa articulación existen variaciones, que muestran cómo la lógica pedagógica se ajusta, reordena, mimetiza, amplía, resignifica o transforma, según el caso. Pero tienen en común e hecho de que se ordenan alrededor de la idea de que el cine, de por sí, posee una dimensión educativa o formativa, ya que interviene sobre la comprensión del mundo de los espectadores, impacta, proporciona goce estético, emociona, etc. La cuestión reside en dejar claro cuáles deben ser las operaciones pedagógicas necesarias para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo.

Es así como esta “dimensión formadora” del cine es reclamada por la pedagogía como “estrategia para producir cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de quienes lo ven” (DE LA TORRE, 1996)⁵. Ese “plus” que el trabajo educativo introduce está en el centro de las operaciones didácticas que se proponen: *descodificar, seleccionar, criticar, desacralizar, demitificar, desidealizar, discernir*, y la lista podría continuarse con aquellos verbos que hacen referencia a procesos reflexivos por parte del alumno – espectador, reforzando y ampliando la emergencia de la actividad del alumno. En todos los casos, el proceso de reflexión es intencional, y se produce a partir de:

a) La postulación de un receptor crítico. Este rasgo, que se hace presente sistemáticamente no sólo frente al cine sino también en general alrededor de otros medios de comunicación, tiene sintonía con los debates de la pedagogía en general que impugnan la centralidad del docente en las formas de la transmisión escolar y postulan la importancia del protagonismo de quien aprende.

b) La tarea del docente como el que acompaña, propone, propicia, guía, a partir de un marco de contenidos y de procedimientos. Sean maestros, profesores o padres, parece indispensable la presencia de un adulto que sea parte de la “lectura” para asegurar ese “plus”, ese “adicional” al entretenimiento que descubre la dimensión educativa, asumiendo que la posibilidad de guiar de modo formativo es parte de su condición de adultos.

c) La introducción de ciertos elementos básicos propios del lenguaje cinematográfico, que se presentan como importantes para poder leerlo. Con mayor o menor profundidad, suelen presentarse los elementos básicos de la narrativa cinematográfica (planos, relaciones entre imagen y sonido, guión, etc.) y de los procesos que pone en juego, como los de identificación.

d) La creciente visualización de rasgos propios del cine que no se encuadran dentro de los clásicos parámetros de la gramática escolar, como el impacto visual y la emotividad. Se plantea la necesidad de que la movilización emotiva o motivación que produce el cine sea “aprovechada” en el aprendizaje escolar. En esta línea, por ejemplo, DE LA TORRE y RAJADELL (2005) teorizan sobre el impacto que produce el cine y sus posibilidades educativas:

El impacto nos introduce en una nueva teoría de la enseñanza, según la cual, los cambios más profundos y duraderos de las personas tienen su origen en estímulos holísticos, cargados de energía, que remueven nuestros esquemas de forma contundente [...]. *El impacto es el arte de hacer consciente lo inconsciente, visible lo invisible, relevante lo irrelevante, valioso lo común, posible lo imaginario* (p. 124, grifo en el original).

El impacto así entendido comporta elementos socioafectivos, posee “efecto sorpresa”, genera cambios y deja huellas, pudiendo ser emocional, cognitivo, social, publicitario o didáctico. El cine, por sus características, contribuye al aprendizaje por impacto, por lo que su utilización desde esta perspectiva abre nuevas dimensiones en el trabajo educativo⁶.

e) La postulación de unos criterios para la selección de los títulos, donde el contenido del film se abordará en función de una disciplina o asignatura escolar de su ideología, o de los criterios formativos que tome el docente, donde predomina la perspectiva de valores.

f) Un despliegue de estrategias didácticas que, aún reconociendo la potencia del cine como lenguaje en sí, condensan las operaciones a las que no dejará de someterlo para encuadrarlo en el marco de la pedagogía escolar. La ubicación del cine en un esquema didáctico pasa a ser la que garantiza, en última instancia, no sólo el aprovechamiento de sus posibilidades, sino la “dinamización” del clásico repertorio de respuestas que ofrece la didáctica.

He aquí la formalización de un sinnúmero de propuestas que, desde hace unos años, se realizan en el ámbito de la educación escolar. Volveremos sobre su análisis enseguida. Sólo llamar queremos la atención sobre el hecho de que, si atendemos a los elementos señalados, podríamos decir que, salvo las cuestiones ligadas al manejo del lenguaje específico, las preocupaciones de orden pedagógico son las mismas que podrían desplegarse frente a otros objetos, tecnológicos como una computadora, o artísticos, como la literatura.

PEDAGOGÍAS QUE MIRAN CINE

Un segundo grupo de planteos no se centra tanto en la dinamización o renovación de las prácticas didácticas sino que propone *mirar frontalmente al cine desde la pedagogía*. Si bien los desarrollos en esta línea son muchos y diversos, se destaca en este caso el trabajo del pedagogo norteamericano Henry Giroux, quien ofrece una redefinición del campo de la pedagogía que da lugar a la entrada no sólo del cine sino del conjunto de manifestaciones de la cultura que son parte de la conformación de las identidades de los sujetos. En el prólogo de su libro *Placeres inquietantes* (1996) Giroux señala:

Durante años, creí que la pedagogía era una disciplina desarrollada en torno a los estrechos imperativos de la escolarización pública. Y, sin embargo, mi identidad se ha forjado en gran medida fuera de la escuela. Películas, libros, periódicos, vídeos y música, de formas diferentes e importantes, contribuyeron a la configuración de mi política y mi vida más que mi educación formal, que siempre parecía relacionarse con los sueños de otros.

Para, más adelante, agregar:

Ya no creo que la pedagogía sea una disciplina. Por el contrario, durante estos últimos años he sostenido que la pedagogía se refiere a la creación de una esfera pública, que reúne a la gente en sitios diversos para hablar, intercambiar información, escuchar, sentir deseos y dilatar sus capacidades para la alegría, el amor, la solidaridad y la lucha. Aunque no deseo idealizar la cultura popular, es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial la mayor parte de la educación que tiene importancia. Los medios electrónicos de comunicación, la red de imágenes que se multiplican enormemente, y se graban cada día en nosotros, y los sonidos híbridos de nuevas tecnologías, culturas y formas de vida han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños.⁷⁷

Esta definición constituye una respuesta diferente a los modos de entender la pedagogía que él mismo sostuvo por años, donde la escolaridad jugaba un lugar central. Giroux sostiene que si la pedagogía tiene algo que decir acerca de quiénes somos y cómo llegamos a ser los que somos será dando cuenta de todos aquellos procesos que se ocupan de la configuración de nuestras identidades, aún más allá de los procesos escolares.

Si bien la postulación de la cultura como campo de lucha es asumida por un amplio conjunto de autores, el trabajo de Giroux se distingue por su preocupación por los vínculos entre cine y pedagogía, y su producción específica alrededor del tema. Su trabajo comienza reconociendo en la industria hollywoodense un “algo más” que el entretenimiento o artículos de consumo unidimensionales: Giroux plantea que las películas de Hollywood

ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, nos influyen inconscientemente y nos ayudan a construir un fresco de la cultura norteamericana. Profundamente ligadas a las relaciones materiales y simbólicas del poder, las películas producen e incorporan ideologías que representan el resultado de luchas que marcaron las realidades históricas del poder y las angustias de los tiempos; también son un despliegue de poder en el sentido de que desempeñan un papel que conecta la producción del placer y el significado de los mecanismos y la práctica de máquinas poderosamente pedagógicas. Dicho simple y brevemente: las películas entretienen y enseñan a la vez (GIROUX, 2003: p. 15).

Reconoce que el cine posee una dimensión pedagógica *per se*, al producir imágenes, ideas e ideologías que conforman tanto las identidades individuales como las nacionales. Esto lo lleva a considerarlo como una forma de pedagogía pública, “una tecnología visual que funciona como poderosa maquinaria pedagógica que intenta

deliberadamente influir en la producción de significados, las posiciones de sujeto, las identidades y la experiencia”, de considerable importancia para el emplazamiento de la cultura política. Por ello, más allá de constituir algún tipo de “método” o estrategia para la enseñanza, las películas “representan una nueva forma de texto pedagógico – que no sólo refleja la cultura sino que la construye realmente – que señala la necesidad de una perspectiva radicalmente distinta acerca de la alfabetización y la relación existente entre los textos filmicos y la sociedad” (IBÍD, p. 19).

Partiendo de analizar películas que son parte de la cultura popular norteamericana, este autor propone estudiar en ellas las complejas relaciones entre los textos, los discursos, la vida diaria y las estructuras de poder, atendiendo tanto a las lógicas de clase, como a las de raza y género⁸. Sobre cada película se desbrozan las posiciones de género, las luchas raciales, los estereotipos sociales, las relaciones de clase, el funcionamiento del capitalismo, las fantasías y los sueños del *american way of life*, las representaciones sobre los adolescentes, la violencia social, el funcionamiento de la industria, la masculinidad y el machismo, los vínculos entre las diversas identidades en un sociedades multiculturales.

De este modo, los textos filmicos son abordados como parte de la prácticas de consumo cultural propias de una sociedad, y como tales son revisados, analizados, y criticados. El trabajo que se propone con ellos es la tarea deconstructiva, que si bien recurre a la crítica cinematográfica y al funcionamiento del lenguaje filmico, se centra especialmente en el cuestionamiento ideológico y en el señalamiento de los emplazamientos políticos que estas películas producen.

PEDAGOGÍAS QUE POSTULAN AL CINE COMO INSUMO DE PENSAMIENTO

Me gustaría introducir un tercer tipo de trabajo con el cine, relevado específicamente en ámbitos de formación o capacitación docente, pero que puede ser pensado en campo de la educación en general.

Me refiero a las acciones de capacitación dirigidas a docentes, que los interpelan como actores de la cultura y los invitan a pensar problemáticas específicas con el cine como un insumo más de pensamiento. Una experiencia muy difundida dentro de este marco fue la que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina entre 2005 y 2007, bajo el título de “Cine y Formación docente”. Este Ciclo se ordenaba alrededor de acciones de capacitación que invitaban a los docentes “a analizar la especificidad del mundo contemporáneo y a pensar en común los desafíos que debemos afrontar en esta época los educadores, en tanto transmisores de conocimiento y de cultura”⁷⁹.

Partiendo de considerar que los últimos decenios del siglo XX han sido escenario de importantes transformaciones económicas, sociales y políticas que introducen diferencias sustanciales respecto de aquél en el que la mayoría de los docentes se han formado, se propone abordar la infancia, el trabajo, la familia, la política, la tecnología como algunos de los fenómenos sociales que han dejado de ser lo que eran. Al mismo tiempo, se propone abordar las transformaciones que la escuela viene sufriendo, ligada a los cambios de la sociedad y la cultura.

Cada ciclo combinaba proyección de películas, conferencias de especialistas, talleres de lectura y trabajo de campo. Por otro lado, cada ciclo estaba organizado alrededor de un eje temático y dirigido a docentes de un nivel específico¹⁰. Los títulos de películas proyectados eran propuestos por los distintos especialistas, convocados en función de abordar la problemática o eje que se trabajase. Sin embargo, si bien el especialista había seleccionado el título de la película, no dedicaba su disertación a un análisis de la obra, sino que en su conferencia procuraba realizar un aporte teórico para la comprensión y alcances de la problemática. Sin que se explicitara en la fundamentación del programa, podría decirse que la película funcionaba como un texto más desde donde pensar el presente y la problemática puntual que allí se había recortado. Podría decirse que se hacía un uso “transversal” del material filmico, en diálogo con textos de otro orden.

En este tipo de experiencias la función del cine tiene que ver con abonar la reflexión acerca de un problema, aportando su particular textualidad. El cine es reconocido en la originalidad de su lenguaje, en el sentido en que es convocado *como tal*, no sólo porque se proyecta para el grupo, cuidando el espacio y el tiempo de ver colectivamente, sino porque se asume que con él se introduce otra dimensión en la percepción de los problemas, diferente al texto escrito propio de la reflexión académica y de la percepción cotidiana y singular del estado de las cosas.

Este tipo de apelación al cine en ámbitos educativos ha contado con otras experiencias similares, como la Cátedra Abierta *Imágenes de los noventa*¹¹. En los fundamentos de esta propuesta nos encontramos con que, por un lado, se interpela a los docentes en tanto trabajadores intelectuales a dialogar con producciones intelectuales como la sociología, la crítica literaria, la arquitectura o la filosofía, acerca de la sociedad y la cultura en tanto horizontes de la actividad educativa. Por otro lado, el cine es convocado, “no como una simple ilustración de aquello que los profesores invitados venían a postular, sino como una aproximación no frontal al tema, que podía ser de utilidad en la tarea de desocultarlo” (BIRGIN y TRIMBOLI, 2003: p. 15). Acerca del papel del cine, estos autores agregan:

No se trató de ver películas para hablar de cine, ni de leer una bibliografía que muchas veces fue de ficción para hacer crítica literaria -trabajos ambos de indudable valor-, sino de usar esas manifestaciones estéticas para echar luces y también sombras sobre una problemática singular, de características sociales y culturales. El cine, en tanto reservorio de deseos y fantasmas de una sociedad y de una época, fue entonces, a través de las conferencias, una vía de entrada particularmente estimulante a la década de los noventa (2003, p. 15-16).

Por su parte, Trimboli, en el artículo de su autoría que es parte del libro, vuelve sobre el por qué de recurrir al cine. Argumenta que en décadas pasadas (refiriéndose a los '70 e incluso a los '80) el camino para pensar la experiencia social y cultural de una década habría sido, sin dudas, el recurrir a científicos sociales, y probablemente la entrada por vía del cine hubiera sido descartada de inmediato, “por considerar esos documentos como mistificadores o manifestaciones ideológicas que estarían encubriendo el piso firme de la realidad” (2003: 196-197). Pero, “cuando el mapa de la cultura está deshecho, ... la literatura y el cine pueden brindarnos destellos de orientación”, desde una perspectiva bien distinta a la que apunta el pensamiento científico:

Los fantasmas y los ensueños que el cine nos acercan nada tienen de parecido, por supuesto, con la seguridad de un concepto o la suficiencia de una ley; se trata de un material mucho más frágil, oscilante pero indudablemente rico y sugerente. Son intuiciones e indicios. Probablemente con su ayuda no se pueda construir un plano completo, pero quizá de lo que se trata no es de añorar el mundo perdido de las seguridades, sino de aprender a mirarlos oblicuamente, sabiendo que su extrañeza e incluso su resistencia a toda clasificación nada tiene que ver con su falta de valor, sino justamente todo lo contrario” (TRIMBOLI, 2003, p. 197).

En una línea similar al tipo de uso que se hace del cine en estos abordajes pedagógicos, es Slavov Zizek quien ha retomado y desarrollado la posición de “mirar al sesgo”¹² a través de la cultura popular, para abordar un corpus teórico, como el pensamiento de Lacan (ZIZEK, 2002), o una configuración de la cultura, como el ciberespacio (2006). Sostiene Zizek que

lo que está en juego en el esfuerzo de ‘mirar al sesgo’ los temas teóricos no es sólo un intento destinado a ‘ilustrar’ la gran teoría, o hacerla ‘fácilmente accesible’, y de tal modo ahorrarnos el trabajo de pensar. Se trata más bien de que esa ejemplificación, esa escenificación de los temas teóricos saca a la luz ciertos aspectos que de otro modo seguirían inadvertidos” (2002, p. 17).

Distinguiendo entre la realidad y lo real, en el registro lacaniano, Zizek señala el papel constitutivo del fantasma en el vínculo entre el sujeto y sus posibilidades de poder acceder a lo real. Cuando abordamos la “realidad del sentido común”, si lo miramos de frente, accederemos a ella tal cual es, y mirarla al sesgo será la que la distorsione. Pero cuando admitimos que lo real, por definición inalcanzable, se hace accesible a través del sujeto que mira, y en éste interviene el deseo, “el objeto sólo asume rasgos claros y distintos si lo miramos “desde un costado”, es decir, con una mirada interesada, sostenida, impregnada y distorsionada por el deseo” (p. 29). Lo que llamamos “realidad”, en términos lacanianos, implica el excedente de un espacio fantasmático que llena el “agujero negro” de lo real. Las formas simbólicas (el lenguaje, la cultura popular) son modalidades que traducen lo real, por ello, abordar el psicoanálisis de Lacan u otro tema desde el cine permite hacerlo desde el sesgo, asumiendo que son formas privilegiadas para dar cuenta de un tema, problema o “estado de las cosas”, al admitir de entrada la imposibilidad de su naturaleza por fuera de las formas simbólicas.

De este modo, el cine se ofrece como un material que, casi de modo inverso a las hipótesis ideológicas acerca de las relaciones de dominación que encubre, y a la vez refuerza o reproduce, es tomado como un texto que es capaz de dar cuenta, en su particular forma simbólica, del modo en que las cosas son, justamente porque lo real no puede tener más que esas formas simbólicas.

Sería arriesgado afirmar que la utilización y justificación del cine que hace Zizek puede ser extendida a las operaciones presentadas en el ámbito de educativo. Sin embargo existen en ambas perspectivas un rasgo común: la explícita decisión de recurrir al cine como texto y, con o desde él, desplegar pensamiento sobre un tema o problema, asumiendo que el resultado de ese pensamiento no sería exactamente el mismo de no contar con el texto cinematográfico. En esta línea, se pueden ubicar muchos otros trabajos, tanto del campo de la pedagogía, de la filosofía, o trabajos que, desde más de una perspectiva, abordan un objeto de pensamiento, y que se distinguen por pensar *con* el cine y no *al* cine. Lo que en este uso se evidencia es una legitimación del texto fílmico como recurso o insumo del pensamiento, que indudablemente le aporta espesura y emotividad y lo descentra del canon reflexivo propio del pensamiento pedagógico.

EL CINE, OBJETO ESCURRIDIZO

Los tres abordajes presentados presentan importantes diferencias. Cada uno de ellos convoca al cine desde una perspectiva particular de trabajo y establece objetivos diferenciados. Nos gustaría señalar, sin embargo, los interrogantes que dejan abiertos.

En el primer abordaje, al que llamamos “Pedagogías que se abren al cine”, el aula y las formas escolares de la transmisión guardan un lugar central. En el segundo abordaje, “Pedagogías que miran al cine”, la preocupación por la adecuación del cine al formato escolar está desplazada, adjudicándole un valor pedagógico en sí mismo, más allá de cómo se lo incluya en la escena educativa. Cabe señalar entonces que entre estas dos perspectivas hay cambios en el escenario. Si bien las reflexiones acerca del poder educador de la cultura masiva en general y del cine en particular son parte de ambas perspectivas, lo que Giroux hace es colocar ese poder del cine en el centro de la escena pedagógica, volviendo al cine un objeto de reflexión, y no un recurso para ampliar reflexiones sobre otros temas.

Nótese que, en el primer grupo, las preocupaciones habían pasado por introducir al cine en los dispositivos pedagógicos y operar sobre ellos en la lógica de la gramática escolar. Este pedagogía, frente al cine, se preocupa fundamentalmente por seleccionar *lo que da a ver* y por pensar el *cómo se lo da*. Lo que resulta son una serie de consideraciones de tipo didácticas que, si bien amplían la escena pedagógica, no la alteran ni la transforman.

En la segunda perspectiva la preocupación no pasa por lo que se debe o no se debe dar a ver y el cómo hacerlo, sino por el *proporcionar nuevas lecturas* sobre lo que habitualmente se ve. En todo caso, lo que Giroux ofrece no es ésta o aquella película, sino un análisis de lo que tenemos frente a nuestros ojos.

Sin embargo ambas perspectivas conservan una operación común, propia de un modo de entender la educación: *el despliegue de pensamiento crítico*. Cabe reconocer aquí el papel que en las últimas décadas del siglo XX han tenido las pedagogías emancipadoras. Poniendo en el centro de la tarea pedagógica el trabajo crítico del pensamiento y el vínculo “dialógico” entre educador y educando, enmarcan a ambos en la idea de sujetos activos, reflexivos, críticos de su entorno a la vez que actores de su transformación, a partir de poner en juego un tipo específico de operaciones de pensamiento.

Si en la primera perspectiva la tarea que se propone hacer sobre el cine puede inscribirse en la serie *criticar; desacralizar; demitificar; desidealizar; discernir*, podrían sumársele, en la segunda perspectiva, los verbos *denunciar; develar y desocultar*, enfatizando todavía más las características de un tipo de ejercicio del pensamiento, e incorporándole, especialmente con los dos últimos verbos, una dimensión *visual*. Como si lo visual emergiera como un nuevo registro sobre el que hay que desplegar operaciones específicas, pero con un fondo común: el de la tarea crítica.

Será entonces ampliando los límites de la tarea crítica a un régimen visual donde puede ubicarse toda una línea de trabajo pedagógico que se despliega tanto sobre el cine como sobre la especificidad de la imagen. Pero la “novedad” de un lenguaje específico no logra alterar el andamiaje analítico con que opera el pensamiento moderno, sino, por el contrario, se refuerza con el juego de las visibilidades e invisibilidades tan presentes en el trabajo con imágenes. Atendamos a cómo se articulan régimen escópico y pensamiento moderno:

Como es bien sabido, Heidegger plantea el trabajo de la desocultación como tarea fundamental del pensamiento reflexionante, del ‘pensar’ en su arquitectura y misión más densa y profunda, como camino a través del cual el hombre puede aproximarse a su destino en la custodia del verdadero sentido del ser y, en cierta forma, liberarse en ello del ‘olvido’ en el que le habría sumido secularmente el imperio de la metafísica occidental como administradora de un conocimiento exclusivamente regulado bajo la perspectiva mermadora del ‘logos’, de la palabra, si se quiere. La idea de la desocultación, ‘aletheia’, que es el término que Heidegger elige para articular su idea de verdad, tiene mucho precisamente que ver con una lógica de visibilización de lo no visible, con un cierto traer a la luz aquello que permanecía oculto (BREA, 2007, p. 149).

El autor de esta cita, especialista en Estudios Visuales, está pensando en el territorio del arte¹³. Sin embargo la cita permite situar la tarea de la reflexión crítica propia de la pedagogía como parte, o “envés”, del modo en que conocer-ver se articulan, donde la “distancia” entre la imagen que representa y el objeto representado guardan una relación de “arbitrariedad” que necesita ser indagada en sus dimensiones morales, valorativas o ideológicas.

El pensamiento pedagógico crítico asume plenamente la tarea de develar, desocultar o desmitificar al cine como artefacto cultural que necesita ser indagado en su vínculo con lo real. En este sentido, la pedagogía centra sus esfuerzos en pretender capturar – o atrapar – al cine en su sentido más íntimo u oculto, aquello que el cine diría *más allá de lo que deja ver*. Queda como interrogante el resultado de este tipo de operaciones, y la sospecha de que hay algo que se escapa: aquello que está más allá de las palabras.

Es el tercer abordaje el que quizá plantea una diferencia sustantiva en relación al modo en el que mira al cine. Al convocarlo como insumo de un pensamiento que lo excede en sus alcances y al no mirarlo “de frente”, le otorga el valor de una narrativa que funciona como tantos otros registros del arte o de la literatura: es una representación de algo que por definición solo puede ser

representado, nunca presentado. La idea de un insumo “transversal” o la postulación de “mirar al sesgo” pone en duda la perspectiva crítica clásica donde el develar o desocultar una verdad constituyen la tarea central. Asumiendo la imposibilidad de atrapar “la verdad de las cosas” no busca atrapar al cine, sino que hecha mano de él tangencialmente. Y, al no buscar reducirlo al registro analítico verbal o escrito, habilita un tipo de pensamiento que es capaz de articular conceptos con percepciones.

No se abandona el mirar cine, sino que se abona la construcción de una mirada donde el cine está incluido, aportando su especificidad narrativa. ¿Se inaugura aquí un tipo de pensamiento pedagógico que escapa a la matriz moderna? No lo sabemos, pero intuimos que el cruce entre cine y pedagogía tiene mucho para ofrecer todavía, y que allí hay indicios de un tipo de trabajo que se anima a ir más allá de las clásicas fronteras del pensamiento pedagógico.

¿Puede la pedagogía atrapar la potencia del cine como lenguaje y ponerla a su servicio? ¿Puede el cine “ser atrapado” por otros registros, hechos de palabras y de escritura? ¿No sería más adecuado pensar en que, si cine y pedagogía se encuentran, lo que resulte del encuentro alterará sus posiciones iniciales?

La pregunta de si es posible que el cine, además de ser visto, pueda ser “atrapado” – o abordado en su especificidad – por las palabras o la escritura, no es privativa de la reflexión pedagógica. Pero es una pregunta sobre la cual la pedagogía debería brindar respuestas, si admite que el cine que vemos es parte de lo que somos. Quizá sea éste el punto donde los pedagogos debemos detenernos: no tanto en hablar de cine o escribir sobre él, intentando diseccionarlo, analizarlo o desmitificarlo, sino pensando cómo es posible incluirlo en nuestro territorio sin reducirlo a imperativos propios de otras lógicas u otros registros.

REFERÊNCIAS

- BIRGIN, Alejandra; TRÍMBOLI, Javier. **Imágenes de los noventa**. Buenos Aires: Libros del Zorzal/CEPA, 2003.
- BREA, José Luis. Cambio de régimen escópico: del *inconsciente óptico* a la *e-image*. **Estudios Visuales**, n. 4, 2007. Disponible en: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2008.
- DALLERA, Osvaldo A. **El cine**: entretenimiento y aprendizaje. Buenos Aires: Don Bosco Argentina, 1989.
- DE LA TORRE, Saturnino. El cine, un espacio formativo. In: DE LA TORRE, S. et al. **Cine formativo**: una estrategia innovadora en la enseñanza Barcelona: Octaedro, 1996. p. 15-27.
- DE LA TORRE, Saturnino; RAJADELL, Nuria. Impacto y cine formativo. In: DE LA TORRE, Saturnino (Coord.). **El cine en entorno educativo**: 10 años de experiencias a través del cine. Madrid: Narcea, 2005. p. 121-136.

GIROUX, Henry. **Placeres inquietantes**. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós, 1996.

GIROUX, Henry. **Cine y entretenimiento**. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Comps.). **Educación la mirada**. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Flacso/Manantial/Fundación OSDE, 2006. p. 113-134.

PLA VALL, Enric. Las relaciones peligrosas: cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos. **Con-ciencia social**, v. 11, p. 35-53, 2007.

SERRA, María Silvia. **Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina**. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SLUYS, A. **La cinematografía escolar y post-escolar**. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1925.

ZIZEK, Slavoj. **Mirando al sesgo**. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ZIZEK, Slavoj. **Lacrimae rerum**. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio. Barcelona: Debate, 2006.

NOTAS

- ¹ A. Sluys, belga, fue miembro de la Liga de Enseñanza que concentró librepensadores en la segunda mitad del siglo XIX, muchos de los cuales se sumaron al movimiento de renovación pedagógica. Fue uno de los que aventuró, a principios del siglo XX, que las fotografías y los filmes desplazarían a los textos impresos. En 1908 fue quien promovió la primera sesión demostrativa del empleo del cinematógrafo con fines educativos (PLA VALL, 2007).
- ² Al respecto, véase SERRA, María Silvia (2011). Allí se ofrece una mirada del vínculo entre cine y educación en el siglo XX en Argentina.
- ³ El relevamiento que se presenta responde a alternativas que se vienen ofreciendo en Argentina, en las últimas dos décadas. No agotan el repertorio existente, sólo ofrecen una mirada amplia donde el cine se aborda desde distintas lógicas.
- ⁴ El rechazo de películas generadas en la industria cinematográfica para el uso educativo y la postulación de la necesidad de que se generen películas para el circuito pedagógico fue rasgo distintivo de la primera mitad del siglo XX (SERRA, 2010).
- ⁵ Se ha planteado, también, del siguiente modo: “Hacer del cine nada más que un pasatiempo es desperdiciar una magnífica oportunidad de utilizar un producto artístico cultural para entender la compleja realidad que nos rodea” (DALLERA, 1989: 5).

⁶ Cabe señalar aquí cómo este tipo de discurso pedagógico se empeña tanto en controlar la producción y regulación de una experiencia visual con el cine como de reconvertir sus efectos desde un objetivo preestablecido. Atiéndase a la siguiente afirmación donde pueden leerse hasta resabios rousseauianos: “El aprendizaje por impacto está sembrado de *aaaaaahhh*, en los que el propio sujeto se considera autor del descubrimiento” (DE LA TORRE y RAJADELL, 2005: p. 129, cursivas en el original).

⁷ La cita corresponde al Prefacio del libro *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular* (1996).

⁸ Los ensayos de Henry Giroux sobre filmes de cine se remontan a 1976. Puede seguirse su recorrido en el libro *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film* (2003).

⁹ La información del programa se ha obtenido de los documentos y escritos incluidos en la página web del programa: http://www.me.gov.ar/curriform/cap_cine, consultado el 10-10-2007, realizado en el marco de las actividades desarrolladas por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en colaboración con ministerios provinciales.

¹⁰ Algunos de los ciclos fueron: “Historia argentina del siglo XX”, “Culturas Juveniles”, “Los jóvenes: arte y política de los ‘70 al 2000”, “Formas de narración en el cine”, “Infancias actuales”, “La construcción de sentidos en contextos de encierro”, “Cine y ciencia”.

¹¹ Consistió en un ciclo donde seis intelectuales, que eligió cada uno de ellos una película para proyectar, propusieron una lectura de la década del 90 en la Argentina. El texto de las conferencias y una reflexión sobre esta experiencia se publicó en Birgin, A. y Trímboli, J. (2003): *Imágenes de los noventa*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

¹² La expresión que utiliza Zizek es “looking awry”. El término *awry* corresponde a los adjetivos *torcido* o *ladeado* (Diccionario Español Inglés/ Inglés Español Larousse), o definido como “turned o twisted to one side” (Merriem Webster’s Dictionary of Basic English).

¹³ En ese territorio particular, Brea señala que “En el caso de Heidegger, además, cabe decir que este proceso de visibilización – de visión en lo ciego – no es baladí, sino que vinculado a él se afirma nada menos que el propio trabajo profundo del *pensar reflexionante* como destino del hombre en la custodia de la verdad del ser en cuanto desocultación: o lo que es lo mismo, una tarea de auténtica envergadura, que asigna a la obra de arte un potencial de importancia crucial: *el propio desvelamiento de la verdad* profunda de lo que es. Me permitiré llamar a esta expectativa desorbitada y magnífica, a esta atribución desmedida de importancia al *trabajo del arte* y la dinámica de *desocultación* que en su curso se produce, la característica “*ideología estética*” – uso el término de Paul de Man, como es bien sabido- propia del alto *modernismo* y su particular “episteme escópica”. Una para la cual en el trabajo de desocultación característico de esos modos particulares de ordenación de lo visible que llamamos obra de arte vendría a “expresarse” y desocultarse incluso la misma ‘*verdad del ser*’” (BREA, 2007, p. 150). Sin pretender afirmar que el funcionamiento se da del mismo modo en los vínculos entre ver y saber propios del pensamiento pedagógico, se abre aquí un camino para pensar cómo la idea de desocultación implica *poner a la vista algo que no se ve*.