



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

El cine de ficción en la escuela argentina: un estudio de casos sobre las prácticas cinéfilas de docentes de nivel medio dentro y fuera del aula

AUTOR:

Ariel Benasayag

DIRECTORA:

Dra. Inés Dussel

FECHA:

30 de mayo de 2020

Resumen en castellano

En el contexto de los estudios sobre escuela y cultura, esta investigación tiene como objetivo describir e interpretar las prácticas de incorporación de películas de ficción en la escuela media argentina contemporánea. En un escenario educativo donde la utilización pedagógica del cine constituye una práctica frecuente y extendida entre docentes de diversas asignaturas, a pesar de que no constituye un saber legitimado curricularmente, la tesis busca interrogar aquello que motiva su inclusión en la enseñanza. Frente a la evidencia de débiles trayectos formativos en relación con el cine en particular y los medios y las imágenes en general, el trabajo postula que estas prácticas escolares están estrechamente relacionadas con las prácticas de los docentes como espectadores, en particular con rasgos y formas de cinefilia.

La tesis se basa en una investigación cualitativa, con sensibilidad etnográfica, que se centró en estudios de casos a partir de entrevistas en profundidad. El análisis de los testimonios de los 5 docentes seleccionados incluye la reconstrucción de sus perfiles de espectadores y de cinéfilos; sus recorridos formativos formales e informales; la apropiación de saberes a partir del consumo cinematográfico; las relaciones entre prácticas de consumo de cine y las prácticas de uso escolar de películas; los motivos y objetivos de incorporación de la escolar de cine de ficción; los criterios de selección y repertorios cinematográficos; y un análisis de las prácticas cinéfilas realizadas en el contexto escolar: dar a mirar, hablar sobre, transmitir el discurso y habilitar un encuentro con el cine.

Palabras clave: prácticas culturales, prácticas escolares, docentes, cine, cinefilia, escuela media, Argentina.

Resumen en inglés

In the context of studies on school and culture, this research aims to analyze the practices of incorporating fiction films in several Argentinean middle schools. Considering an educational scenario in which the pedagogical use of film is a frequent and widespread practice among teachers of various subjects, even though it does not constitute a curricularly legitimated knowledge, this thesis seeks to question what motivates its inclusion in teaching. Faced with the evidence of weak training paths in relation to cinema in particular and the media and images in general, it states that these school practices are closely related to the practices of teachers as spectators, in particular with features and forms of cinephilia.

The research has a qualitative methodological design, with an ethnographic sensitivity, based on case studies and in-depth interviews. The analysis of the testimonies of the five selected teachers includes: reconstruction of teachers' profiles as spectators and cinephiles ; formal and informal training courses; appropriation of knowledge from film consumption; relations between film consumption practices and practices of school use of films; reasons and goals for including fiction film in schools; selection criteria and film repertoires; cinephiles practices performed in the school context: giving to watch, speaking about, transmitting the discourse and enabling an encounter with cinema.

Keywords: cultural practices, school practices, teachers, cinema, cinephilia, middle schools, Argentina.

*A mi hermano Javi,
por las películas
compartidas.*

Agradecimientos

¿No es toda teoría también autobiografía?

María Gainza. *El nervio óptico*, 2017

Agradezco a Omar Gais, que me contó que era posible dedicarse investigar en Comunicación. Por señalarme el camino para resignificar aquel desencanto.

A Diego Niemetz, que me explicó lo que era una beca de posgrado. Pero, sobre todo, por esta amistad tan imprevista y nuestras charlas sobre cine, literatura y lo judío.

A mis compañeros y compañeras de maestría, con quienes compartí aquellos viajes y seminarios en Buenos Aires. En particular a Jaime Piracón, porque las sendas que entonces empezamos a transitar continúan encontrándonos hasta estos días.

A Milagros Molina y Laura Fernández, compañeras de beca y oficina, por compartir la carga de nuestros esfuerzos individuales colectivos.

A Gustavo Efron, que alguna vez me confesó que tuvo que renunciar a un trabajo para terminar su tesis de maestría. Porque me inspiró a tomar decisiones necesarias.

A Patricia Ferrante, con quien cada vez que podemos compartimos ideas de proyectos sobre cine y educación. Por su permanente confianza en mi trabajo.

Al Ministerio de Educación de la Nación, por otorgarme la beca del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR). A Carlos Skliar, que me apoyó tanto para solicitar aquella como una del Área de Educación de FLACSO/Argentina, por la que también estoy agradecido.

A la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO/Argentina, en especial a Sandra Ziegler, por la paciencia y la oportunidad de cerrar esta etapa.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por aceptar mi postulación y otorgarme la beca que me permitió reorientar mi recorrido profesional. Porque el interés y la ayuda del sistema público son cardinales para el desarrollo de una investigación y una educación que contribuyan con calidad a la creación de una cultura común.

A Inés Dussel, que aceptó dirigirme en este trabajo y me invitó a compartir con ella otros tantos. Por su inconmensurable generosidad, comprensión, contención y lucidez.

A Valentina Arias, que elige compartir cada día de su vida conmigo, disfrutando a la par de esos placeres que son el cine, la literatura, la comida y los viajes. Porque su sensibilidad cambió mi vida. Y porque, en última instancia, si no fuera por su claridad de pensamiento y su determinación, nunca hubiera podido terminar de escribir esta tesis.

A Vera y Galia, que transformaron una vez más mi vida para siempre, con quienes de a poco comienzo a compartir la pasión por las películas. Porque, si no es para ellas y su generación, no encuentro sentido a seguir pensando el cine y la educación.

Índice

Resumen en castellano	2
Resumen en inglés	3
Agradecimientos	5
Índice general	6
Índice de anexos	8
Introducción	10
Capítulo 1. Historias y discusiones sobre los vínculos entre escuela y cine	25
1.1. Una historización de las relaciones entre escuela y cine en Argentina	28
1.1.1. Las posibilidades de una amenaza	31
1.1.2. Reconciliación y apertura crítica	35
1.1.3. Reivindicar lo formativo y explotar lo espectacular	39
1.2. Discusiones sobre la escolarización y la especificidad del cine	40
1.2.1. Una omisión: la concepción artística del cine en el curriculum	41
1.2.2. La mirada escolar: reducir el objeto o ampliar la subjetividad	43
1.3. Otros itinerarios posibles: el cine en la escuela francesa	47
1.3.1. La enseñanza del cine como arte en el curriculum	48
1.3.2. El cine y la escolaridad en el discurso cinéfilo	51
1.3.3. La transmisión de la mirada cinéfila	53
Capítulo 2. Un escenario y cinco docentes para pensar las prácticas de incorporación del cine de ficción en la escuela contemporánea	56
2.1. Escenificar las prácticas de incorporación escolar del cine: los primeros indicios	56
2.1.1. La legitimación del cine en la escuela contemporánea	57
2.1.2. Breve descripción de los docentes que incorporan películas	59
2.1.3. Una relación entre el consumo personal y el uso escolar del cine	60
2.2. Describir y explicar las prácticas de los docentes con el cine	63

2.2.1. Conveniencia del estudio de casos como estrategia metodológica	64
2.2.2. Necesidad de un enfoque etnográfico	68
2.2.3. Cinco casos para pensar las relaciones de los docentes con el cine	72
2.2.3.1. Alicia	72
2.2.3.2. Andrés	73
2.2.3.3. Camila	75
2.2.3.4. Ignacio	77
2.2.3.5. Ramiro	78
Capítulo 3. Los docentes como espectadores y cinéfilos	80
3.1. Definiciones y caracterizaciones sobre las prácticas cinéfilas	81
3.2. Perfiles y prácticas de los docentes como espectadores y cinéfilos	83
3.2.1. Alicia: Una mirada azarosa transformada por la lectura escolar	83
3.2.2. Andrés: El devenir tardío de una afición por la alteridad del cine	85
3.2.3. Camila: Un gusto asentado en la distracción audiovisual	89
3.2.4. Ignacio: Una cinefilia desritualizada y orientada al placer de la narración	91
3.2.5. Ramiro: Rituales y placeres cinéfilos de una mirada antropológica	95
Capítulo 4. La hipótesis de la cinefilia docente: un análisis de los usos pedagógicos y la transmisión del cine dentro de la escuela	102
4.1. Los saberes sobre cine y la formación sobre su utilización pedagógica	102
4.1.1. Saberes apropiados durante la carrera de formación profesional	103
4.1.2. Saberes apropiados en espacios de capacitación o actualización	106
4.1.3. Saberes apropiados a partir de prácticas autodidactas	108
4.1.3.1. Literatura sobre cine y sobre enseñanza con películas	108
4.1.3.2. Aprender de las actividades propuestas por otros docentes	110
4.2. Las relaciones entre las prácticas como espectadores y como docentes	113
4.3. Objetivos de incorporación, criterios de selección y repertorios	117

cinematográficos	
4.3.1. Alicia: “Se ve en la película precioso, y por eso es que elijo la película”	119
4.3.2. Andrés: “Que muestre un par de puntos de lo que estamos trabajando”	122
4.3.3. Camila: “Mientras esté hablando del tema, no me importa”	126
4.3.4. Ignacio: “Simplemente me parecía interesante mostrar”	129
4.3.5. Ramiro: “Es el cine que yo vi, a partir de esa conexión de películas y temas”	135
4.4. Docentes cinéfilos y prácticas cinéfilas en la escuela	138
4.4.1. Una forma particular de (dar a) mirar películas	141
4.4.2. Hablar sobre cine en la escuela	144
4.4.3. Transmitir el discurso del cine (y las prácticas cinéfilas) en el aula	146
4.4.4. (In)certidumbres sobre un encuentro con el cine dentro la escuela	147
Conclusiones	150
Referencias bibliográficas	154
Obras audiovisuales referenciadas	161
Películas de ficción de largometraje y cortometraje	161
Series y programas televisivos de ficción	164
Películas, series y programas televisivos documentales o informativos	164
Videoclips	164
Anexos	165

Índice de anexos

Cuadros 1 y 2	I
Cuadro 3	II
Cuadros 4 y 5	III
Cuadro 6	III
Cuadros 7 y 8	IV
Cuadros 9 y 10	V
Cuadro 11	VI
Cuadro 12	VI
Cuadro 13	VII

Introducción

Podríamos también hablar de una visión cinematográfica del mundo. ¿Qué encierra esta mirada? ¿Cuáles son sus instrumentos de conocimiento? En primer lugar, un lenguaje. Un sistema de comunicación que hemos aprendido y que se ha incorporado a nosotros de la misma forma que nuestra lengua natural. Después del cine -aunque no sepamos nada de su técnica- vemos en “primer plano”, hablamos en “secuencias”. Más aún: hacemos el amor cinematográficamente; nuestros sueños se proyectan como en una pantalla. El cine -para las culturas que lo poseen y para las gentes que lo han frecuentado- se instala como una manera de ser, como un patrón de comprensión de la vida cotidiana, como forma de categorizar, de nombrar.

Héctor Schmucler, 1997

1.

“Están mirando una película”, contestó tranquilo, mientras fumaba apoyado sobre la verja que resguardaba el cantero del hall de entrada a la escuela. Yo llegaba apurado, algo agitado, y me sorprendió encontrar a Fermín ahí, campante, cuando suponía que debía estar dando la clase de Historia que antecedía a la mía en segundo año. No recuerdo si efectivamente le pregunté dónde estaban los estudiantes, o si lo dedujo de mi gesto descolocado al cruzar su mirada. “Como te vi acá, pensé que no estaban, que habían suspendido las clases”, le dije titubeando.

Entonces, cuando amagué a seguir a la sala de profesores, en contra del deber, arremetió impulsivamente la inquietud: “¿Qué película están viendo?”. Fermín, desprolijamente robusto y siempre sonrojado, se incorporó entusiasmado: “*Algo habrán hecho*, el programa de Pigna y Pergolini. ¿Querés venir a ver?”. Yo enseñaba Comunicación, quizá eso motivó su invitación, aunque recuerdo que siempre fue muy simpático y bonachón. “Bueno”, contesté tímidamente, mientras trataba de emparejar mi ritmo al de su contundente caminar en dirección al laboratorio de ciencias naturales, que hacía las veces de sala de proyecciones.

No recuerdo cuál de los episodios de *Algo habrán hecho (por la historia argentina)*, el programa televisivo realizado entre 2005 y 2006 por el conductor mediático Mario Pergolini y el historiador y docente Felipe Pigna, estaban mirando los estudiantes aquella siesta. Sí puedo precisar que entonces constituía una novedad poder verlo fuera de su horario de emisión original: lo había grabado en video. Durante el tiempo que duró nuestro recorrido, Fermín presentó el tema curricular que estaba enseñando -que lamentablemente tampoco recuerdo-, pero sobre todo se esforzó en explicar por qué el programa le parecía “ideal” para aprenderlo. Si tuviera que arriesgar un motivo, diría que las numerosas lagunas que tengo de nuestra breve conversación se deben a que mientras me esforzaba por seguirle el paso, pensaba en que Fermín había dejado a los estudiantes solos, frente a una pantalla, mirando un documental

televisivo que, por cierto, no era una película como había dicho inicialmente. Y había salido a fumar.

Imaginé una escena por demás caótica. Sin embargo, mis escépticas suposiciones encontraron a los 20 estudiantes del curso de segundo año de esa escuela privada y confesional, sentados a oscuras, mirando en silencio las imágenes audiovisuales proyectadas en la pared blanca del laboratorio. El sonido también era bueno y el volumen estaba bastante alto. Creo que los estudiantes notaron nuestra discreta entrada, pero volvieron inmediatamente las miradas a la pantalla improvisada donde ocurría la acción. Seguían atentos el acelerado montaje del documental, no tomaban apuntes. Me quedé observándolos un momento, mientras Fermín me comentaba al oído las cualidades del programa e insistía exaltado en la conveniencia de utilizarlo porque, dijo, eso sí lo recuerdo bien: “Se los paso porque está buenísimo; hasta yo he aprendido algunas cosas”.

El programa terminó mientras todavía sonaba el timbre que anunciaba el recreo. Sin encender las luces, Fermín despidió a los estudiantes anunciando que seguirían con el tema la clase siguiente. Los estudiantes desalojaron rápidamente el laboratorio de proyección, sin decir demasiado. Yo me despedí de Fermín y me fui al aula que correspondía a segundo año, a esperar que los estudiantes volvieran del recreo. Durante la clase de Comunicación no pude dejar de sentir que, a pesar de que para mí era una práctica considerablemente frecuente, la situación había hecho emerger ciertas interrogantes respecto de mis certezas.

Desde que tengo memoria miro películas, especialmente de ficción, y siempre he sentido que aprendo de ellas. También las he utilizado sistemáticamente en mis clases: entre otros usos, me resultan apropiadas para mostrar posiciones y debates teóricos. Pero en esas ocasiones yo me aseguro de estar allí durante la visualización, junto a los estudiantes, convencido de que mi presencia, o más bien mi mirada, permite garantizar ciertos aprendizajes. Fermín los había dejado solos durante la clase frente a la televisión, solos con sus miradas. La situación no lo inquietaba, por el contrario, estaba muy seguro de sus convicciones. Cuando volvió a sonar el timbre, el que anunciaba el final de la jornada, ya no pude dejar de preguntarme por lo que sucede cuando proyectamos audiovisuales en la escuela.

2.

Esa interrogante, tan general como imprecisa, adquirió una primera formulación en el marco de mi tesina de licenciatura en Comunicación Social, titulada *La utilización del cine de ficción como recurso didáctico: la enseñanza socio-histórica de la Argentina contemporánea a través del Nuevo Cine Argentino* (2006). En aquella primera aproximación al problema de la incorporación de imágenes audiovisuales en la enseñanza escolar revisé algunas elaboraciones provenientes tanto desde el campo de la Didáctica como desde el de la Comunicación, que en

general prescribían modos de uso del cine y la televisión en el aula.¹ Como corolario, incluí también una propuesta pedagógica concreta: la conveniencia de utilizar escenas y secuencias de un corpus de películas pertenecientes al llamado *Nuevo Cine Argentino*², como recursos apropiados para promover una reflexión política y socio-histórica sobre la contemporaneidad argentina.

Con la claridad que aporta la distancia, resulta evidente que tanto la propuesta como las conclusiones de aquel trabajo pretendían ofrecer una respuesta a las preguntas que había despertado la situación compartida con Fermín. Hablaba entonces de algunas “necesidades primordiales”: formar a los docentes en el conocimiento del lenguaje audiovisual, incluir en la planificación la impostergable reflexión sobre los motivos, requisitos y consecuencias de la incorporación de estas tecnologías como recursos didácticos, y la necesidad de que los profesores ocupen un rol activo en el trabajo con imágenes en el aula. “Una pedagogía que pretenda aprovechar didácticamente los medios audiovisuales no debe descuidar como fin último la incorporación curricular de la enseñanza del lenguaje audiovisual”, afirmaba hacia el final, argumentando que “la alfabetización en este lenguaje masivo y cotidiano, y el conocimiento crítico de las tecnologías que funcionan como su soporte, constituyen una necesidad primaria de nuestro tiempo, caracterizado por la centralidad de unos medios de comunicación de masas controlados por el poder económico” (2006:126).

Recuerdo que cuando estaba terminando de escribir aquellas conclusiones, me encontré con un libro de Héctor Schmucler, *Memoria de la comunicación* (1997), que no había tenido oportunidad de leer durante la carrera. Trabajaba como ayudante de la cátedra de Teoría de la Comunicación II, cuyo titular era del Prof. Omar Gais, también director de mi tesina. Él fue quien lo presentó en una clase. Luego, dos párrafos, de dos artículos distintos, provocaron que suspendiera la escritura. El primero decía:

Un factor decisivo en la educación es la tecnología misma. La tecnología no es algo neutro que adquiere uno u otro sentido según quien la use. La tecnología -y ése es su papel educativo- es como es en determinado momento, porque se piensan las cosas de una forma y no de otra; la tecnología contiene en sí una manera de pensar el mundo. Las tecnologías surgen y se aplican, en cada época, de acuerdo con un modelo de sociedad y de ser humano. Podríamos

¹ Principalmente: Torre, Saturnino de la y otros (1992). *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro; Campuzano Ruiz, Antonio (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid: Akal; Dobaño Fernández, P. y otras (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique; Prieto Castillo, Daniel (1999). *La televisión en la escuela*. Mendoza: Lumen.

² Diversas escenas y secuencias dramáticas de los films largometrajes *Pizza, birra, faso* (Caetano y Stagnaro, 1997), *El bonaerense* (Trapero, 2002), *El abrazo partido* (Burman, 2003), *Buena vida (delivery)* (Di Césare, 2003), *Whisky Romeo Zulú* (Piñeyro, 2003), *Luna de Avellaneda* (Campanella, 2004) y el cortometraje *La llamada* (Lecchi, en *18-J*, 2004) resultan adecuadas para trabajar temáticas curriculares correspondientes a las asignaturas de nivel medio que abordan el período histórico comprendido desde comienzos de la década de 1990: la declinación del Estado-nación y el advenimiento de las políticas neoliberales, el proceso de globalización económico y cultural, la fragmentación y la exclusión social, así como las nuevas relaciones entre “lo global y lo local, lo público y lo privado, lo individual y lo comunitario, la ganancia individual y el bien común, el conflicto y la construcción de consensos, los cambios culturales, la pobreza y violencia urbanas” (García Delgado, 1998:10) y, en particular, las repercusiones de estos fenómenos en los procesos de subjetivación.

decir que las tecnologías cumplen también un papel performativo; es decir que al usarlas se realiza la concepción con que fueron creadas. El proceso de dominio tecnológico suele no advertirse. Cuando estamos dominados deja de ser reconocible aquello que nos domina (...) Al pensar la tecnología de la educación no deberíamos descuidar la reflexión sobre la tecnología en general. Preguntarnos qué ha significado la incorporación de las sucesivas tecnologías para educar. (Schmucler, 1997:214)

Tal como lo entendí en ese momento, el pensamiento del semiólogo cordobés demandaba revisar el enfoque de mi trabajo de investigación sobre la incorporación escolar del cine: no partir de las concepciones que la Didáctica había elaborado acerca de las potencialidades del cine, mayormente instrumentales; pero tampoco de las provenientes de ese sector del campo de la Comunicación, siempre celebratorio, cuyas propuestas destilan sólo “innovación” como argumento central. La perspectiva de Schmucler evidenciaba los reduccionismos de aquella bibliografía y las limitaciones de mi trabajo para pensar la utilización de películas en el aula: ingenuidad respecto del estatuto actual de la escuela, cierta inocencia respecto del lugar socio-cultural de los medios masivos, la ausencia de una construcción ajustada de los docentes y de los estudiantes contemporáneos. Por último, también la omisión de la reflexión acerca de las tecnologías: sobre la del cine especialmente, pero también respecto de la escolar, y ante todo, en relación con sus encuentros y desencuentros.

El segundo párrafo de Schmucler que interrumpió mi escritura fue el que precede esta *Introducción*, el que habilitó las preguntas por los modos de mirar y comprender el mundo que el espectáculo cinematográfico contribuyó a definir y normalizar, por las relaciones con el saber que las películas de ficción establecen dentro pero sobre todo fuera la escuela. Los llevé marcados en el libro y se los leí a Omar Gais una tarde de noviembre, en su mínima oficina de la facultad, luego de entregarle impreso el que esperaba fuera el borrador final de la tesina. Le pregunté qué hacía: ¿agregaba, corregía, empezaba de nuevo? Con su tono afónico, sentenció que entonces, finalmente, había terminado mi tesina.

3.

Cuatro años después, cuando revisaba los antecedentes del proyecto de esta tesis, Inés Dussel me comentó sobre el trabajo de Silvia Serra. Al poco tiempo pude acceder a una copia de la versión mimeográfica de su tesis doctoral, que luego en 2011 fue publicada con el título *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Se trataba de un documento imprescindible en relación con mis interrogantes, necesario para empezar a compensar esas deudas y limitaciones que la mirada de Schmucler había revelado respecto de aquel primer abordaje: estudiaba minuciosamente lo que yo consideraba constituía el paso inicial de cualquier investigación que pretendiera dar cuenta de las prácticas actuales de incorporación pedagógica del cine de ficción en la escuela. El libro de Serra rastrea en revistas educativas como *El Monitor de la Educación Común* y *La Obra* las concepciones que el discurso pedagógico argentino fue construyendo acerca del cine a lo largo del siglo XX y sus consecuencias tanto a nivel de las políticas educativas como respecto de sus usos didácticos en el aula. Incorpora a la reflexión sobre las articulaciones y tensiones

entre dos de las principales tecnologías que contribuyeron a definir el régimen de visibilidad moderno -la escuela y el cine-, una perspectiva histórica que contempla simultáneamente aspectos culturales, políticos, económicos y sociales. De este modo, ilumina o, más aún, refracta, el estudio sobre estas prácticas escolares durante las primeras décadas del siglo XXI.

En su trabajo es posible observar cómo, a los ojos de la escuela, 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 la autora, 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 Serra, “perduran en las prácticas escolares contemporáneas exhibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones” (2011:8).

Hacia el final de su investigación, Serra 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” (2011:333). 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, *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?”. 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, 2007:32)

Con esta discusión en el horizonte, el *Capítulo 1* tiene por objetivo repasar los avatares de la relación entre cine y escuela argentina a lo largo del siglo XX. En este sentido, el trabajo de Serra es recuperado como eje organizador y puesto a dialogar con aquéllos de otras autoras

que también los han abordado, no ya contemplando la panorámica que ofrece el enfoque diacrónico sino deteniéndose en los detalles que posibilita el primer plano sincrónico: Inés Dussel (2006, 2014), Diana Paladino (2006), Ana Abramowski (2009).

Asimismo, con el fin de profundizar aquel debate, en un segundo momento del capítulo reviso 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, sino además porque el recorrido histórico de discusiones que condujo a tomar esa decisión involucró, 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 Cinema* que, junto con intelectuales, escritores, directores, organizadores de cinematecas y asistentes de cineclubes, discutieron comprometida y críticamente la enseñanza escolar del cine. Al respecto, la investigación de Francis Desbarats (2001) permite observar esa diversidad de posiciones no ya en el discurso pedagógico, sino en el discurso cinéfilo.

4.

Una característica de la escritura de Silvia Serra que se extiende a lo largo del texto, un rasgo de su modo de reflexión, es que continuamente (se) hace preguntas: pone en juego las certezas que arrojan los documentos históricos y las interroga; elabora conclusiones al mirar esas certezas al trasluz de diferentes teorías y también las cuestiona. Me resultaron particularmente sugerentes las primeras interrogantes a propósito de su investigación porque, con el proyecto de esta tesis en permanente revisión, eran también las mías:

¿Cómo enlazar juntos cine y educación? ¿No son prácticas que mantienen, una de otra, circuitos independientes y hasta extraños de reflexión? ¿Desde dónde abordar sus encuentros? ¿Desde lo que el cine posee como dimensión pedagógica? ¿O desde lo que el discurso pedagógico hace con el cine? (Serra, 2011:20)

En cada pregunta, aun cuando su entusiasmo no respondía al potencial educativo del cine sino a la utilización pedagógica de un documental televisivo, resonaba en mí el caso de Fermín, el docente que dejaba a los estudiantes mirando solos mientras salía a fumar. Las posibilidades de abordar un estudio sobre las prácticas de incorporación de la ficción cinematográfica en la escuela media eran diversas.

Aprovechando la vacancia que había dejado Serra, podía abordar la dimensión pedagógica de la representación audiovisual. Estaba presente ya de alguna manera en el discurso de Fermín cuando, parado desde el lugar de espectador pero sin descuidar su rol docente, confesaba: “yo he aprendido algunas cosas”. En este sentido, es posible sostener que la dimensión pedagógica del cine no reside en las intenciones de un autor sino en el lector, entendido como el “espacio

mismo en donde se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura” (Barthes, 1994:71). No reside tampoco en el relato cinematográfico, sino en su encuentro con una mirada a través de una cooperación interpretativa, en virtud de la cual el espectador “extrae del texto lo que el texto no dice (sino que presupone, promete, entraña e implica lógicamente), llena espacios vacíos, conecta lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad” (Eco, 1993:12).

Sin embargo, podía también seguir el sendero que había abierto ya la autora e investigar qué hace actualmente el discurso pedagógico, o más precisamente el discurso docente, con el cine. De manera todavía más clara que lo anterior, esto también estaba presente en las palabras de Fermín pero, además, en sus acciones: en sus discursos y sus prácticas, en cada gesto de su experiencia y de mi relato. Este enfoque habilitaba considerar los repertorios audiovisuales, los criterios de selección, los argumentos que fundamentan la incorporación y los objetivos pedagógicos de los docentes cuando pasan películas en sus clases.

Aun con la incertidumbre respecto de las posibles bifurcaciones de mi estudio, en 2011 tuve la suerte de participar en *Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*, dirigida por Inés Dussel y desarrollada junto a Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero, Jaime Piracón, Guillermina Laguzzi y Daniela Zampieri en el marco de FLACSO Argentina. Representaba para mí la primera experiencia de trabajo de campo y análisis sobre este tema, estrechamente vinculado al propio y, en ese sentido, fundamental para la definición de mi proyecto. Pero, además, significó la oportunidad de aprovechar el carácter exploratorio de esa investigación para comenzar a construir categorías de análisis para la mía, a partir de lo que fue emergiendo de las entrevistas. Estos encuentros dialógicos con los docentes facilitaron la aproximación a sus prácticas y, así, echaron luz sobre las preguntas que parecía más relevante formular.

En este sentido, dicha pesquisa mostró dos cosas: en primer lugar, que el uso escolar del cine de ficción constituye una práctica frecuente y extendida entre los docentes de nivel medio de materias curriculares de las áreas Sociales y Humanísticas, Tecnológicas y Estéticas. Aunque esto no implica necesariamente la existencia de nuevas o diferentes concepciones acerca del cine en el discurso docente respecto de las descritas por Serra (2011) y, por lo tanto, tampoco transformaciones en los motivos, objetivos o modos de incorporación pedagógica, llama la atención la aceptación generalizada y el entusiasmo con el que algunos docentes se refieren al uso escolar del cine. Ante esta constatación, recuerdo especialmente que, en una reunión de trabajo con otros investigadores de la institución, Ana Abramowski hipotetizó que el prestigio del que revestían a las ficciones cinematográficas los docentes entrevistados quizá evidenciaba un desplazamiento en los saberes tradicionalmente legitimados por el discurso pedagógico: de alguna manera, el cine habría comenzado a formar parte del canon cultural que merece entrar y ser transmitido al interior de la escuela.

La observación de Abramowski resulta significativa en relación con el prestigio que el cine ha ido adquiriendo en sus más de ciento veinte años frente a otros productos de la cultura de masas. Pero, además, es pertinente respecto de los modos como históricamente ingresó en las

escuelas argentinas. En este sentido, más allá de los debates sobre su cualidad artística o su utilización pedagógica, a diferencia de la experiencia francesa, no ha sido tradicionalmente aquí el gobierno educativo nacional el promotor de la incorporación escolar de la ficción cinematográfica. En lo que a las últimas dos décadas refiere, si bien han aparecido valiosos programas ministeriales, pertinentes e interesantes en sus concepciones, por diversas razones su alcance temporal o territorial resultó limitado y quedó trunco.³ Asimismo, aunque algunas jurisdicciones disponen de orientaciones curriculares vinculadas con la Comunicación, las Artes, el Diseño o las Ciencias Sociales en el nivel medio, el cine no constituye actualmente una asignatura independiente ni, salvo algunas excepciones, un contenido específico. No abundan en las escuelas públicas ni en aquellas de gestión privada propuestas institucionales estructuradas que tengan como fin la enseñanza sobre o con ficciones cinematográficas, como tampoco sobre medios ni con imágenes en general. Hay sí, cada vez más publicaciones de enfoque didáctico sobre estos temas. Por lo tanto, es posible concluir que ese uso frecuente y extendido de películas que manifiestan los docentes, es impulsado menos desde arriba -el gobierno educativo nacional, la administración escolar provincial, la gestión institucional-, que desde abajo: aparentemente, el cine ingresa al aula a partir de las iniciativas de esos mismos docentes. Cobra así relevancia el segundo hallazgo.

La investigación *Escuela, jóvenes y saberes* (2011) mostró también que gran parte de los docentes que entusiasmados afirmaban utilizar frecuentemente películas en sus clases, en tanto espectadores mediáticos legitimaban con igual fervor su consumo privado de cine: un tercio de los entrevistados expresó ser consumidor asiduo de ficciones cinematográficas, quizá debido a ese prestigio que reviste el cine ante productos culturales de aparición más reciente, como la televisión y los videojuegos. Fue entonces cuando comencé a pensar en el potencial explicativo que intuía en la relación entre las formas de consumo mediático y los usos escolares, para describir e interpretar los modos de incorporación pedagógica del cine de ficción en la escuela media argentina contemporánea.

³ A modo de ejemplo, cabe reseñar brevemente el caso del Archivo Fílmico Pedagógico *Jóvenes y Escuelas*, desarrollado en el marco del Programa *Imágenes, Jóvenes y Escuelas*, perteneciente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Fue una iniciativa que, con el fin de democratizar el acceso y el consumo de imágenes audiovisuales de calidad narrativa, estética y expresiva, puso a disposición de 9000 escuelas secundarias de gestión pública distribuidas en todo el territorio nacional, 2 cinematecas idénticas con 36 películas cada una, de 16 nacionalidades distintas y producidas entre 1996 y 2013. A esta colección se sumó, en el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente, un kit con 5 películas, que abordaban problemas de la condición docente en la época contemporánea. Completaban la colección 4 libros con ensayos referidos a las películas, escritos por especialistas y referentes culturales. Incluía, finalmente, un curso de capacitación virtual titulado *Educación, Cine y Fotografía: Estrategias para trabajar con imágenes en la escuela secundaria*, enmarcado en el Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela* desarrollado en conjunto con FLACSO/Argentina. El programa, puesto en funcionamiento durante el primer cuatrimestre de 2015, fue suspendido en diciembre de ese mismo año (*Informe de Gestión del Programa Imágenes, Jóvenes y Escuelas*, 2015).

5.

“Se los paso porque está buenísimo; hasta yo he aprendido algunas cosas”. Al momento de formular esa relación, que hace algún tiempo llamé *hipótesis de la cinefilia docente* (Benasayag, 2017), volví a recordar esta frase de Fermín. La conclusión obtenida cruzando datos de consumo y uso y, ante todo, analizando el corpus de entrevistas realizadas en aquella investigación, me permitía elaborar una hipótesis: las prácticas de incorporación pedagógica de películas podían estar vinculadas con concepciones sobre sus posibilidades 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. Aparecía así la oportunidad de abordar el objeto de estudio considerando simultáneamente los dos planos del problema que identificaba Serra: lo que el discurso pedagógico hace con el cine y lo que el cine posee como dimensión pedagógica. Contrayendo la afirmación inicial de Fermín, es posible obtener la frase: *Se los paso porque hasta yo he aprendido*.

Por otro lado, la espontaneidad certera de la expresión *está buenísimo* como argumento que define un criterio de selección y fundamenta así la incorporación escolar de determinado producto audiovisual, me mostró la importancia de tener en cuenta las características de formación específica de la que disponen los docentes respecto de las imágenes y del cine en particular, especialmente sobre sus usos pedagógicos. Del mismo modo, me obligó a volver a considerar las probables influencias de sus prácticas como espectadores entendidas como instancias de apropiación de saberes y habilidades, como fuentes constitutivas de repertorios cinematográficos, como experiencias que modulan el gusto y permiten precisar juicios de calidad respecto las películas. Finalmente, todas estas dimensiones de análisis contribuirían a describir de manera más íntegra y a interpretar de modo más adecuado las prácticas docentes de incorporación escolar del cine: los objetivos, los criterios de selección, los repertorios que ponen en juego.

La comprensión de los alcances de la hipótesis de investigación anteriormente formulada y de las dimensiones de análisis identificadas, requiere presentar de manera extendida las conclusiones de la investigación *Escuela, jóvenes y saberes* (2011). Dedico el primer apartado el *Capítulo 2* a realizar esta tarea, con el fin último de construir una escenificación de los modos de incorporación del cine en la escuela media contemporánea, mostrando asimismo los indicios cuantitativos y cualitativos que permiten postular la existencia de un vínculo estrecho entre prácticas de consumo cultural y prácticas de incorporación escolar del cine.

En diálogo con aquella investigación, el segundo apartado de ese capítulo está destinado a presentar el diseño metodológico de ésta. En efecto, la finalidad exploratoria y descriptiva que caracterizó a esa primera pesquisa habilitó aquí la posibilidad de optar por una metodología cualitativa con sensibilidad etnográfica, que permite describir con mayor densidad e interpretar con más profundidad las prácticas de docentes de nivel medio con el cine de ficción tanto dentro como fuera de la escuela. Por este mismo motivo, el método escogido fue el estudio de casos, que posibilita además realizar un abordaje comparativo, de algunos docentes con quienes realicé entrevistas en profundidad: siguiendo la propuesta de Leonor

Arfuch, mi intención es en este sentido “entrever una verdad en la fugacidad del decir” (1995:61).

Para la selección de los 5 casos que conforman el universo muestral de esta investigación, tuve en cuenta distintos criterios teóricos y diferentes dimensiones de análisis, sin descuidar tampoco los objetivos del trabajo ni limitar la potencialidad explicativa de la hipótesis. Como condición necesaria para constituir un caso de estudio relevante, el docente debía, ante todo, incorporar cine de ficción en sus clases con relativa frecuencia. Sin embargo, consideré también, adjudicándole el mismo grado de importancia, que fueran casos representativos extremos o atípicos en relación con las prácticas de consumo cinematográfico: espectadores casuales y docentes cinéfilos.

6.

La hipótesis de que el cine ingresa en las escuelas argentinas de nivel medio por iniciativa de los propios docentes independientemente de las materias que enseñan, motivada por sus trayectorias formativas pero también por sus vínculos con las películas en tanto espectadores, requiere definir qué es la cinefilia. Por esta razón, la primera parte del *Capítulo 3* tiene como objetivo revisar distintas concepciones acerca de las prácticas de los cinéfilos. Los aportes de Antoine de Baecque y Thierry Frémaux (1995), Henry Jenkins (2009), Laurent Jullier y Jean-Marc Leveratto (2012), y Marijke de Valk y Malte Hagener (2005) resultan fundamentales en este sentido. Sin embargo, avanzar en esta dirección demanda a su vez precisar primero qué es ante todo el cine. Cuestión que, en el contexto del *Capítulo 1*, resulta igualmente imprescindible para dar cuenta adecuadamente de la discusión respecto de los reduccionismos que conlleva su escolarización. Pues, entonces, ¿qué es el cine?

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 dar cuenta de sus valiosos acuerdos y sus necesarias discusiones, ha sido realizado ya en varias ocasiones en los últimos cuarenta años. Desde diversas geografías, localizadas mayormente en el hemisferio norte, historiadores y teóricos como Dudley Andrew (1993, 2010), Francesco Casetti (1994), Robert Stam (2001), Jacques Aumont (2004) y Antoine de Baecque (2005), dieron cuenta de una teoría del cine, persiguiendo objetivos distintos, con métodos y estilos

disímiles. Más recientemente, los trabajos de una cantidad de autores que renuevan este campo de estudios -editados por Murray Pomerance y Barton Palmer (2016) y Shane Denson y Julia Leyda (2016)-, vuelven a recuperar las voces originales de aquellos primeros teóricos y cineastas, para cuestionarlas o reconsiderarlas a la luz de sus posteriores interpretaciones, en un contexto tecnológico y sociocultural radicalmente diferente.

A pesar de que la idea de perderme en esta aventura ontogenética respecto del cine me parece seductora, constituye una gesta que lamentablemente no puedo sino adeudar: implica un desarrollo que excede en creces la especificidad y desvía el foco de esta investigación. De modo que, habiendo dado cuenta en estos 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, 2007:29)

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 que, tanto desde el campo disciplinar de la educación como desde los estudios sobre cinefilia, constituyen el encuadre teórico de esta investigación. En efecto, pienso aquí al cine no desde lo que en efecto es (algo que entonces resulta inviable), sino a partir de lo que una determinada sociedad, en cierta época, considera como tal: la argentina contemporánea. Más aun, en correspondencia con los objetivos planteados, lo defino en relación a los modos como una institución particular, la escuela, y unos sujetos específicos, los docentes, conciben al cine. Pero, además, tomando en cuenta de la hipótesis formulada, considero la forma como los cinéfilos entienden al cine. Sólo así resulta posible describir los saberes de estos docentes e interpretar sus prácticas con las películas de ficción dentro y fuera del aula

7.

Tanto el análisis de los casos como la presentación de sus resultados han sido organizados en dos instancias. En el segundo apartado del *Capítulo 3*, en continuidad con la caracterización de las prácticas cinéfilas realizada desde distintas propuestas teóricas y metodológicas, construyo perfiles de los cinco docentes estudiados en tanto espectadores de cine. Posteriormente, destino la totalidad del *Capítulo 4* a describir las prácticas de incorporación escolar del cine de ficción que estos docentes llevan a cabo, con el fin último de interpretarlas a la luz de la hipótesis de investigación y en correspondencia con los objetivos planteados.

Así, considerando como criterio de organización las categorías, dimensiones y variables de análisis señaladas, en esta segunda parte del análisis presento, en primer lugar, un estudio sobre los saberes y las habilidades de las que disponen los docentes respecto del cine y su utilización pedagógica. Tomo en cuenta en esta ocasión tanto sus carreras de formación profesional como las instancias complementarias de capacitación o actualización pero, además, prácticas autodidactas: los aprendizajes que derivan de la literatura sobre cine y la enseñanza con películas, y de la participación en clases propuestas por otros docentes. Luego, dedico el siguiente apartado a revisar específicamente las relaciones entre sus prácticas como espectadores y como docentes y, seguido de esto, el tercero, a describir y analizar objetivos de incorporación, criterios de selección y repertorios cinematográficos de cada uno. Por último, tomando en consideración especialmente los casos de aquellos docentes identificados como espectadores cinéfilos, en el apartado final ofrezco una interpretación general acerca de cada una de las prácticas cinéfilas que tienen lugar en la escuela: dar a mirar películas de una cierta manera, hablar sobre cine y, así, transmitir el discurso del cine y la propia práctica cinéfila en el aula. En relación con esto, finalizo la reflexión poniendo en cuestión la posibilidad de un encuentro con el cine en tanto experiencia artística, identificando las intenciones, expectativas y certidumbres que al respecto exhiben los docentes cinéfilos.

8.

Ha pasado bastante tiempo desde que Fermín casualmente me invitó a mirar cómo utilizaba un recurso audiovisual en su clase de Historia. Incluso unos cuantos años desde que, ya en el marco de esta investigación, entrevisté a Alicia, Andrés, Camila, Ignacio y Ramiro -tal como he llamado a los docentes seleccionados como casos de estudio-, a propósito de sus prácticas con el cine de ficción fuera y dentro de la escuela. Más allá de lo anecdótico, esta constatación resulta significativa porque, en el periodo transcurrido, han acontecido numerosas y profundas transformaciones en los procesos de producción, circulación y consumo del cine. En efecto, a pesar de la evidencia de ciertas continuidades (Buckingham, 2008), tal como señala Lev Manovich, “hoy nos encontramos en medio de una nueva revolución mediática, que supone el desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador”, que afecta a todas las fases y tipos de medio (2006:4).

Para Susan Sontag, la experiencia cinematográfica tal como había sido configurada desde las primeras proyecciones públicas a finales del siglo XIX, esa visita semanal a la sala de cine en la que “querías ser raptado por la película (...) abrumado por la presencia física de la imagen”, en 1996 ya había comenzado a extinguirse. Una de las causas de defunción de esa mirada movilizaba por “el deseo de perderte en las vidas, los rostros de otros”, que implicaba “ser transportado por lo que estaba en la pantalla”, había sido el advenimiento de la televisión:

Ver una gran película en televisión no es haber visto realmente esa película. No es sólo la cuestión de las dimensiones de la imagen: la disparidad entre una imagen más-grande-que-vos en el cine y la pequeña imagen en una caja, en tu casa. Las condiciones en que se presta atención en un espacio doméstico son radicalmente irrespetuosas con el cine. Ahora que una película ya no tiene un tamaño estándar, las pantallas caseras pueden ser tan grandes como las

paredes de un living o un dormitorio. Pero seguís estando en un living o un dormitorio. Para ser raptado, tenés que estar en una sala cinematográfica, sentado en la oscuridad entre extraños anónimos. Ningún período de duelo podrá revivir los desaparecidos rituales -eróticos, meditabundos- de la sala oscurecida. La reducción del cine a imágenes agresivas, y la manipulación sin principios de las imágenes para que atrapen más la atención (montaje más y más veloz), produjo un cine desencarnado y liviano, que no demanda la atención total de nadie. Las imágenes aparecen ahora en cualquier tamaño y en una variedad de superficies: en la pantalla de un cine, en las paredes de una discoteca y en megapantallas colgantes en estadios deportivos. La pura ubicuidad de las imágenes en movimiento ha socavado sin cesar los estándares que la gente tenía tanto para el cine como arte, como para el cine como entretenimiento popular. (Sontag, 1996)⁴

En su artículo *The Decay of Cinema*, la filósofa neoyorquina lamenta la desaparición de cierto cine, de su modo de realización, de sus formas de narración, de su finalidad. Su nostalgia corresponde al ocaso de una peculiar cinefilia en el sentido que también le atribuyen sus contemporáneos franceses a las prácticas de los cinéfilos parisinos: mirar películas de una determinada forma y hablar con otros acerca de esas películas (de Baecque y Frémaux, 1995). Sin embargo, la reflexión de Sontag muestra además una preocupación por el cambio de estatuto de las imágenes audiovisuales en general: el creciente desarrollo tecnológico de soportes de circulación y dispositivos de reproducción tiene consecuencias directas sobre las nuevas posibilidades y los renovados límites de su consumo.

Veinticuatro años después aquella publicación, la digitalización arrolladora de la cultura audiovisual, hoy ubicuamente disponible en línea de manera inmediata, ha vuelto a transformar ese estatuto; aunque esta vez de un modo exponencial, acelerando y multiplicado hasta la saturación los procesos de producción, circulación y consumo de imágenes a escala global. Es en este sentido que Malte Hagener, como si se hubiera propuesto actualizar el pensamiento de Sontag, afirma que en las últimas décadas el cine “ha perdido gran parte de su estabilidad material, textual, económica y cultural, dando paso a una omnipresencia borrosa y ubicua” (2014:10).

En efecto, el cine ha disminuido su relevancia cultural ante el irrefrenable avance de otras formas narrativas audiovisuales desde la masificación de la televisión a mediados del siglo XX. La difusión del VHS durante la década de 1980, que habilitó la opción doméstica de decidir qué ver y cuándo y, luego, el salto cualitativo que implicó su reemplazo por el DVD en tanto soporte de almacenamiento digital a partir de fines de los '90, constituyen también embates significativos a la experiencia semanal del cine en una sala de proyección. Pero, más recientemente y con incuestionable contundencia, ante el incesante flujo audiovisual que emana el ecosistema de plataformas de Internet: el *streaming* seriado pero a la vez continuo de Netflix, los profesionalizados canales de jóvenes *youtubers* cada vez más frecuentados y las efímeras *stories* registradas y editadas telefónicamente por amigos anónimos en Instagram. Sin embargo, a pesar de lo sombrío que resulta este escenario audiovisual para la experiencia cinematográfica en los términos que la concebía Sontag, el autor alemán advierte que en este

⁴ Las citas directas de los textos publicados en inglés y en francés que a la fecha no cuentan con ediciones en castellano son, en todos los casos, traducciones propias.

contexto el cine de ficción parece haberse instituido como una “forma específica de discurso afectivo, de estructura temporal y de organización narrativa”, independientemente del soporte tecnológico que la contenga, quedando así sujeto “al recuerdo de una experiencia y a una idea cultural” (Hagener, 2014:10). Esta afirmación evoca el pensamiento de Francesco Casetti que, en *The Lumière Galaxy* (2015), se pregunta qué es hoy y dónde está el cine, en el momento en que parece estar perdiendo sus componentes esenciales. Encuentra una sugerente respuesta en la descripción de lo que entiende por *experiencia cinematográfica*, reflexión que contribuye notablemente al trabajo de repensar la actualidad de las prácticas cinéfilas.

Casetti diferencia dos acepciones del término *medio*, que rastrea desde el pensamiento de Walter Benjamin (*apparat* y *medium* de percepción) a trabajos de W.J.T. Mitchell (*formas tecnológicas* y *formas de mediación*). Desde estas perspectivas, un medio no constituye sólo un soporte material sino, además, una forma cultural. Así, “es definido ante todo por el modo como nos pone en relación con el mundo y con los otros, y por el tipo de experiencia que habilita”⁵ (2015:19). Remontando la tradición de Marshall McLuhan (1996), sostiene que los sujetos experimentan la realidad de los modos como las tecnologías disponibles en su tiempo les permiten. En este sentido, desde su invención el cine ha proporcionado imágenes que permiten reconfigurar la relación con la realidad, el vínculo con los otros y la propia posición en el mundo: “ha sido siempre un modo de mirar y un modo de vivir, una forma de sensibilidad y una forma de conocimiento” (2015:20).

Su lúcida observación respecto de la experiencia cinematográfica en el actual régimen visual es que, en tanto modo de organización de la experiencia, parece factible de ser reactivada sin la total presencia de su base material tradicional: aún sin la salida semanal, la sala a oscuras o la propia presencia analógica la imagen, es posible ser raptado por el relato cinematográfico, perderse en historias de otros, sentirse transportado en el espacio y el tiempo e, incluso, abrumado. “Aunque ciertamente no es lo mismo, todavía conserva muchos de sus rasgos particulares” (Casetti, 2015:20): “una intensidad sensorial, ligada íntimamente con lo visual; una constricción de la distancia con el mundo; la apertura con un universo fantástico que es tan concreto como el real; y, finalmente, el sentido de la participación colectiva” (Hagener, 2014:10).

De modo que, a pesar del tiempo transcurrido y de las evidentes transformaciones, continúa siendo relevante la pregunta por la relación entre las prácticas cinéfilas de aquellos docentes y sus prácticas de enseñanza con el cine. Aun cuando, respecto de los medios de comunicación, el campo pedagógico contemporáneo parece casi exclusivamente ocupado en discutir cómo prohibir, controlar, regular, adaptar o aprovechar sólo los que constituyen una novedad: los nuevos medios, las redes sociales, la narrativa transmedia. En este sentido, no está de más señalar que, incluso en el contexto de estos debates, es pertinente considerar las articulaciones

⁵ En el contexto de esta formulación, Francesco Casetti entiende a la experiencia como “la confrontación con la realidad (experimentar algo), la reelaboración de esa realidad en conocimiento (ganar experiencia) y la capacidad de gestionar la relación con esa realidad y otras similares (tener experiencia)” (2015:20).

entre cine y pedagogía, puesto que contribuyen a la reflexión más general sobre las relaciones entre cultura escolar y cultura mediática.

¿Cuáles son esas articulaciones entre cine y pedagogía, y qué aportan en este contexto? En tanto “matriz fundacional y genética de todos los lenguajes audiovisuales” (Gubern, 1989:487), el cine resulta continuamente afectado por las transformaciones de los medios que de algún modo en él convergen y, así, a su vez, los afecta: aporta así a la comprensión de las relaciones entre educación, medios e imágenes en sentido amplio. Por otro lado, a lo largo de un siglo el cine experimentó las tensiones que actualmente parecen enfrentar esos nuevos medios en el discurso pedagógico, entre los cuales el caso de los videojuegos resulta paradigmático (Piracón, 2015): aporta entonces a revisar prescripciones didácticas tradicionales y a promover modos de incorporación escolar que no sólo eviten diluir la especificidad de los objetos mediáticos sino, además, aprovechar sus múltiples dimensiones. Finalmente, en sus prácticas de enseñanza numerosos docentes argentinos de nivel medio parecen seguir recurriendo a la ficción cinematográfica de manera frecuente, aun cuando su potencia pedagógica y de “revelación” (Bergala, 2007), con todo, continúe siendo todavía bastante imprecisa. Espero, con esta investigación, contribuir a que esa potencia pedagógica se enriquezca y expanda, y a que ese vínculo entre cine y pedagogía se actualice en las condiciones complejas que ofrece hoy la cultura digital.

Capítulo 1. Historias y discusiones sobre los vínculos entre escuela y cine

Si, con el fin de nombrar a una época, la llamamos como a la idea que mayor influencia tuvo en sus mentalidades, que dominó más profundamente la existencia humana, podemos anticipar la respuesta: el presente siglo será simplemente la edad del cine. Porque ninguna obra de arte, invención científica, corriente económica, empresa, pensamiento o moda pueden competir en términos de amplitud de logros, profundidad de difusión o universalidad de consenso con esta modesta caja de madera, cuya manivela da vueltas algún pobre desgraciado sentado en las sombras, mientras la interminable tira de celuloide, diseminada de microscópicas imágenes, se despliega con el sonido de un suave zumbido. (Thovez, 1908)

Aquí está su lugar en el prodigioso éxtasis que el instinto de su perpetuidad acaba de regalar al hombre moderno. Las formas y los ritmos, aquellos que llamamos Vida, surgen del giro de la manivela de un aparato de proyección. Vivimos la primera hora de la nueva Danza de las Musas en torno a la nueva juventud de Apolo. La ronda de luces y sonidos en torno a una incomparable hoguera: nuestro espíritu moderno. (Canudo, 1911)

La primera cita, recuperada por Francesco Casetti (2008), pertenece a un artículo publicado en 1908 en *La Stampa*, en el que Enrico Thovez, crítico de arte, convertía al cine en el emblema del siglo apenas había comenzado. La segunda reúne las últimas líneas del *Manifiesto de las Siete Artes* publicado tres años después por Ricciotto Canudo (1911), en el que el poeta vanguardista celebra a las posibilidades tecnológicas del cine como síntesis artística total. En ambos párrafos llama primero la atención el carácter rudimentariamente mecánico que atribuyen a la experiencia del cinematógrafo, hoy digitalmente abstraída. Pero, más aún, sorprende el entusiasmo que artista y crítico comparten a propósito del cine en tanto parece finalmente condensar ciertos valores, certezas y expectativas del proyecto moderno. En la oscuridad de la sala, Canudo siente que el movimiento de las imágenes proyectadas en una pantalla da cuenta del comienzo de una nueva época. Sentado en una butaca cercana, de esas que poco después se multiplicaron por millones a lo largo y ancho del mundo, Thovez piensa que la nueva época acabará tomando la forma del cine.

En *Eye of the Century: Film, experience, modernity*, Casetti (2008) reseña una serie de investigaciones recientes que abordan la estrecha relación entre cine y modernidad y que analizan principalmente los modos como, en el transcurso del siglo XX, las películas contribuyeron a construir nuevas formas de subjetividad, a redefinir el espacio y el tiempo, a expresar identidades sociales y de género y, asimismo, en la industrialización y masificación de la cultura. A partir de la consideración de la condición moderna del cine o, quizá, de esa condición cinematográfica de la modernidad que anunciaba Thovez, el interés del autor está puesto en definir la mirada que el cine contribuyó a construir en el transcurso del siglo XX.

A modo de ejercicio reflexivo, luego de esta breve presentación de la interrogante que orienta la investigación de Casetti, es posible regresar a los escritos de Canudo y Thovez. A pesar de que evidentemente ambos despliegan sus pensamientos en y hacia espacios vinculados al arte y el espectáculo, es interesante preguntar qué lugar hubieran atribuido el artista y el crítico a la escuela: emblema de las instituciones modernas que entonces terminaba de consolidar sus tecnologías y también empezaba a dar forma al siglo. Qué hubieran sentido si, en lugar de mirando una pantalla iluminada en la penumbra de cualquier sala de cine, el comienzo de

siglo los hubiese hallado sentados en sendos pupitres, de esos que ya estaban multiplicándose por millones en el mundo, atendiendo a la voz de un docente estratégicamente dispuesto también al frente, justo delante de un oscuro pizarrón (Crary, 2008). Qué hubieran pensado respecto de su influencia en las mentalidades, en su profundo dominio de la existencia humana, de la efectividad de sus logros, del alcance de su difusión, de la universalidad de sus formas y ritmos. Qué hubiesen concluido luego de participar de esa peculiar ronda de cuerpos y signos que tiene lugar en el aula. Qué, después de reparar en la condición plenamente moderna de la escuela, de advertir la irrevocable condición escolar de la Modernidad.

En efecto, al igual que lo hace Casetti respecto del cine, es posible enumerar una cantidad de investigaciones que trabajan de manera equivalente la estrecha relación entre escuela y modernidad: analizan, entre otras cuestiones, los modos como la escolaridad contribuye a moldear subjetividades y a socializar sujetos, a definir la concepción y utilización del tiempo y espacio y sus relaciones con los cuerpos, a producir identidades políticas y, también, a crear, recrear, transmitir, masificar y escolarizar la cultura. Así, emulando su interés reflexivo, este hipotético ejercicio concluye con la formulación de la pregunta por los modos de mirar que la escuela contribuyó a construir a lo largo del siglo.

Debo al pensamiento de Inés Dussel la iniciativa de “pensar la emergencia histórica del cine junto a la consolidación de la forma escolar” (2014:89). En efecto, con el fin de abordar íntegramente el problema de sendas y mutuas contribuciones a la construcción de modos de mirar, la autora sugiere realizar una genealogía de sus relaciones que contemple, al mismo tiempo, una historia de la visualidad (Dussel, 2014:79). Esta propuesta supone entender tanto al cine como a la escuela como dispositivos que, al modificar las miradas, “afectan de manera preponderante la conformación de las subjetividades” (Krochmalny y Zarlenga, 2011:232).

A mediados de los '90, en el marco de la emergencia de los estudios visuales, W.J.T. Mitchell propuso el concepto de “giro visual” como propuesta para pensar “la construcción visual de lo social (...) poniendo énfasis en el lado social de lo visual y de los procesos de mirar” (Krochmalny y Zarlenga, 2011:236). En este contexto teórico, la visión es entendida así como una práctica social, construida por y a la vez constituyente de lo social, “una construcción cultural que es aprehendida socialmente y no dada por la naturaleza”. Respeto de sus modos de estructuración, Mitchell propone analizar la relación entre el “sujeto que mira” y el “objeto mirado”, de modo que “el arte, las tecnologías, los medios masivos de comunicación, así como las prácticas sociales de representación y recepción y las prácticas políticas, éticas y estética del ver y el ser visto” constituyen factores a considerar (237).

Para pensar los modos como lo visual es producido, circula y se consume dentro de la escuela y, necesariamente, también fuera de ella, desde este mismo campo (trans) disciplinar, Dussel recupera la noción de régimen visual propuesta por Nicholas Mirzoeff, que:

Destaca que lo visual tiene una historia, que la manera en que vemos y representamos al mundo cambia a través del tiempo, no sólo por las tecnologías disponibles (cuyo rol no es menor en estas transformaciones) sino sobre todo porque lo social mismo es redefinido. El sujeto visual, una condición que todo ser humano comparte, es “una persona que es tanto agente de visión (independientemente de la habilidad biológica de ver) como objeto de discursos de visualidad” (Mirzoeff, 2006:54). En la intersección entre la capacidad de ver y

los discursos sociales sobre qué y cómo puede o debe ser visto, se configura un cierto régimen visual que nos convierte en sujetos visuales, que organiza un campo de la visión, una posición de espectador y de espectáculo, que hay que ubicar en la historia [...] En ese acto de ver, importa tanto qué vemos como cómo vemos. (Dussel, 2015:7)

Dussel explica que todo régimen visual requiere saberes y habilidades que no suelen estar sistematizados, que “vienen incorporados como protocolos de uso de las tecnologías” y, como contraparte, que también “supone una pedagogía” (2015:9). En efecto, de modos más o menos explícitos, la escuela tradicionalmente enseñó cómo conocer, cómo mirar reflexivamente, cómo asumir ciertas distancias. Por otro lado, en este mismo sentido, la arquitectura y la lógica de funcionamiento colectivo del aula tuvieron un papel fundamental respecto de la consolidación de una forma particular de atención: como “construcción histórica (...) se estructuró en base al método frontal, esto es, una disposición centrada en el frente, con un punto de atención en la figura adulta y en una tecnología visual como la pizarra (Dussel, 2011:17). Recuperando trabajos de Jonathan Crary, la autora establece una relación entre el dispositivo escolar y el cinematográfico, que coinciden en exigir “una cierta suspensión de la percepción y una reorganización de la atención en un solo foco” (Dussel, 2014:88). Al igual que el aula, la organización frontal de la sala de cine concentra las miradas de la comunidad de espectadores en una límpida pantalla donde son proyectados sus juegos narrativos de luces y sombras. Escuela y cine contribuyeron en la construcción de las miradas que la pedagogía y el espectáculo modernos requerían. Tal como lo entiende Dussel, considerar esta coincidencia inicial en un mismo régimen visual permite “entender mejor sus alianzas y también sus desencuentros” (2014:83).

El presente capítulo tiene como objetivo reseñar la historia de las relaciones entre escuela y cine en Argentina, dar cuenta de las principales discusiones que al respecto siguen vigentes en el discurso pedagógico y, finalmente, realizar una lectura comparativa del derrotero vernáculo con la experiencia francesa. Sin embargo, las particularidades de la perspectiva adoptada demandan examinar antes, aunque sea brevemente, las características centrales del régimen visual contemporáneo, que en parte ya he presentado en la *Introducción*.

En pocas palabras, es posible observar que la complejidad manifiesta del nuevo escenario mediático ha promovido diversos esfuerzos de descripción e interpretación que, tal como los entiendo, continúan evocando las premisas que Guy Debord intuyó en 1967: la vida social ha devenido una “inmensa acumulación de espectáculos”, entendiendo al espectáculo no como un conjunto de imágenes, sino como “una relación social entre personas mediatizada por imágenes” (2007:24). Así, “todo lo que antes era vivido directamente, se ha alejado en una representación”. En consonancia con la posición situacionista, desde los estudios visuales distintos enfoques coinciden en señalar que “en las sociedades contemporáneas se ha producido un fenómeno de hipervisualización de la vida cotidiana y de transformación sociotécnica de las imágenes” (Krochmalny y Zarlenga, 2011:233): proliferan dispositivos de visualización y el tiempo libre se destina cada vez más al consumo mediático.

En un trabajo dedicado a pensar la relación de la escuela con las imágenes, Ana Abramowski define la hipervisibilidad como la ilusión de alcanzar una “visión total”, que compulsa así a

querer registrarlo todo, aun cuando todo régimen visual, en tanto régimen de poder, visibiliza tanto como invisibiliza. Junto con éste, destaca la “sospecha” como un rasgo de la visualidad contemporánea, entendida como la pérdida de la cualidad de “prueba de veracidad” que caracterizó a la imagen fotográfica durante el siglo XX. Finalmente, identifica la expresividad y visibilidad emocional, en referencia al imperativo de “sentir con intensidad” y, al mismo tiempo, exhibir ese sentimiento como un modo de validación del mismo (Abramowski, 2015:8).

Específicamente en relación con el cine, profundizando las perspectivas de Casetti (2015) y Hagener (2014), Gilles Lipovetsky y Jean Serroy plantean que la “transformación hipermoderna (...) [afecta] en un modo sincrónico y global a las tecnologías y los medios, a la economía y a la cultura, al consumo y a la estética”, de modo que “la vida entera, nuestras relaciones con el mundo y con los demás” pasan, de manera creciente, por una multitud de pantallas que convergen dando lugar a la “pantallasfera”, al “estado-pantalla generalizado”, a la “pantalla global” (2009:22). Según los autores, si es posible pensar esta multiplicación exponencial de las pantallas como un “proceso de tremenda mutación cultural que afecta (...) incluso la propia existencia”, lo es en parte por lo que, inesperadamente, ocurrió con el cine: a pesar de haber perdido su posición hegemónica frente a la televisión y las pantallas informáticas, “triunfa paradójicamente el dispositivo que le es propio, no material, desde luego, sino imaginario: el gran espectáculo, la puesta en imagen, el *star-system*” (Lipovetsky y Serroy, 2009:24). De modo que su ocaso institucional ha tenido como consecuencia el incremento de su influencia cultural: una “cinematografización del mundo” (28) que, al convertir al cine en educador de una mirada global, constituye subjetividades que ven y viven la realidad cinematográficamente.

1.1. Una historización de las relaciones entre escuela y cine en Argentina

La reflexión sobre la incorporación del cine de ficción en la escuela argentina contemporánea adquiere mayor densidad a la luz de los debates pedagógicos, las prescripciones didácticas y las políticas educativas que en torno de esta práctica tuvieron lugar durante el siglo XX. Tomando como eje articulador el trabajo historiográfico realizado por Silvia Serra⁶, dedico este primer apartado a revisar las concepciones que el discurso pedagógico elaboró respecto del cine⁷, identificando categorías y dimensiones de análisis que por continuidad, contraste o reconfiguración permiten describir e interpretar de manera más acabada esta “articulación

⁶ El trabajo de Serra constituye un antecedente imprescindible porque, tal como cuenta la autora, inicialmente pretendió estudiar los usos del cine en el escenario pedagógico actual, objetivo que persigue esta investigación. El abordaje histórico terminó imponiéndose luego, cuando a partir de sus primeras indagaciones pudo inferir que la relación entre discurso pedagógico y cine había tenido “diversificaciones y puntos de inflexión históricos” (2011:20) que era necesario revisar *antes* de pensar su contemporaneidad.

⁷ Silvia Serra define *discurso* siguiendo a Laclau (1993) como “una configuración significativa que da sentido a lo social”, recuperando también la interpretación que hacen Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz (1997) como “una constelación significativa; una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir significados” (2011:28).

cambiante, conflictiva, progresiva y compleja” (2011:25) en el escenario escolar actual. El vínculo entre escuela y cine, como es posible seguir tanto a partir de la perspectiva propuesta por Inés Dussel (2014) como desde los estudios de Diana Paladino (2006) y Ana Abramowski (2009) recuperados en esta historización, está inserto en el contexto más general de las relaciones históricas entre escuela, tecnología y cultura. Por este motivo, tomo aquí también la periodización que al respecto propone Sandra Carli (2003) y los aportes realizados por Daniel Mundo y Débora Nakache (2003) en el marco de la misma investigación.

El conjunto de trabajos sobre escuela y cine que constituye el principal insumo teórico de este apartado⁸, da cuenta del extenso recorrido de pensamiento realizado por sus autoras, por diferentes sendas y con horizontes diversos: tesis, capítulos, artículos, clases. Aquello que los reúne, y que por eso resulta especialmente significativo para esta investigación, es que constituyen “cabos o hilos para seguir indagando, y no pilares de una nueva estructura teórica o historiográfica totalizadora (...), [que permiten] dar algunas señales sobre cómo aproximarnos a las imágenes como ámbitos o espacios de afectividad, como materialidades y cuerpos de un régimen visual” (Dussel, 2017:434). Esta cualidad común, presente también en sus posteriores trabajos, permite leer la historia que Serra reconstruye a partir del análisis de las revistas *El Monitor de la Educación Común* y *La Obra*, en diálogo con otras perspectivas teóricas y metodológicas que, a su vez, estudian distintos objetos. De esta manera, es posible observar en cada uno de ellos la recurrencia de las mismas pero, también, diferentes discusiones pedagógicas sobre el cine o las imágenes en general. Las interrogantes formuladas por Serra resultan así complementadas, reforzadas o rebatidas y, de ese esfuerzo dialéctico, emergen nuevos temas, problemas y pensamientos.

Antes de avanzar con la elaboración historiográfica, conviene ofrecer precisiones respecto de los criterios de periodización elegidos. Serra explica que la historia de la educación argentina suele tomar al sistema educativo como eje articulador, particularmente en relación con las políticas de las que ha sido objeto (2011:30). Sin embargo, dado que la pregunta por la relación entre cine y discurso pedagógico implica considerarla en un marco más amplio, que contemple también transformaciones culturales y desarrollos tecnológicos, la autora opta utilizar una periodización propuesta por Sandra Carli (2003). Con el fin de dar cuenta de las distintas “visiones” sobre la educación pública argentina que se sucedieron históricamente, esta autora parte de la relación entre comunicación, educación y cultura para pensar “los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que han tenido impacto en los procesos educativos y en los sujetos de la educación” (2003:11). Para Carli, toda investigación sobre educación pública argentina debería reconocer necesariamente su historicidad y, de igual modo, considerar que en el escenario educativo contemporáneo:

⁸ La estructura del apartado recupera y amplía la propuesta en un artículo publicado anteriormente como avance de investigación (Benasayag, 2012). Allí no sólo reseñaba los principales hallazgos de Serra (2011), sino también sus incertidumbres, estableciendo un primer diálogo con las conclusiones de Paladino (2006), Abramowski (2009) y Dussel (2006 y 2009).

la relación entre pasado, presente y futuro se ha visto dislocada por efecto de profundos cambios en la cultura escolar, de inéditas transformaciones tecnológicas, de la mediatización de la experiencia social por el impacto creciente de los medios de comunicación y de la ampliación y expansión del papel del mercado en un contexto de simultáneas modernización y retracción social. (Carli, 2003:12)

Partiendo de estas premisas, contrasta los sentidos que la educación pública, entendida como fenómeno cultural, fue adquiriendo en distintas etapas. Comienza mostrando que las visiones correspondientes al período que va desde su construcción en las últimas décadas del siglo XIX hasta mediados del XX, “oscilan entre considerarla un aparato disciplinador, como una experiencia cultural o como un espacio de lucha política” (Carli, 2003:17). Más allá de sus diferencias, estas perspectivas destacan “la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela” en los procesos de conformación de identidades nacionales, la modernización del país y la conformación de una cultura común. La escuela constituía “un espacio cultural en sí mismo, con valor propio y legitimado por su alcance alfabetizar del conjunto social” (19).

Sin embargo, a mediados de siglo comienza un ciclo de cuestionamientos hacia la escuela que producen un quiebre con aquellos sentidos fundantes: se pone en duda su valor cultural, su actualización tecnológica y su protagonismo frente a la expansión de los medios masivos de comunicación, concebidos desde entonces como legítimos dispositivos de transmisión cultural y educación (Carli, 2003:20). A pesar de que este segundo periodo comprende la época que va desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la década del '80 -cuando también termina un ciclo económico y social en Argentina-, no es difícil rastrear estas demandas a la escuela hasta la actualidad.

Desde entonces, a partir del periodo de posdictadura, la escuela se convierte en escenario de conflictos sociales y generacionales, y deviene objeto de críticas sistemáticas respecto de “su valor cultural en un contexto de globalización y ajuste”, lo que “comienza a deslegitimar la producción de la educación pública ante el aumento de la brecha tecnológica, la expansión de la cultura mediática y la agudización de las desigualdades sociales” (Carli, 2003:21). Finalmente, estos fenómenos se agudizan con las políticas neoliberales durante los '90 y, con oscilaciones, se extienden hasta hoy, dando cuenta de la notable pérdida de autoridad cultural y efectividad socializadora que tuvo la escuela pública durante la primera mitad del siglo XX.

Hace más de quince años, Carli afirmaba que la escuela argentina era ya “un sitio vapuleado, exigido e invaluable” y, a pesar de eso, constituía “un espacio clave para recuperar ciertas tradiciones y pensamientos” (2003:43). En este sentido, toda discusión “sobre sus contenidos, soportes y tecnologías, sobre su necesaria ‘actualización cultural’, requiere una discusión profunda sobre el tejido social, la concentración económica y el modelo productivo”. Desde esta perspectiva sobre las relaciones entre comunicación, educación y cultura posiciona su trabajo y, en ese mismo sentido, pensando específicamente los vínculos de los docentes con el cine dentro y fuera de la escuela, pretendo contribuir también con esta investigación.

1.1.1. Las posibilidades de una amenaza

Entre 1897 y 1900, apenas unos años después de que el cinematógrafo fuera dado a conocer en París por los hermanos Auguste y Louis Lumière, el médico Alejandro Posadas contrató al camarógrafo Eugenio Py para registrar en cinta fílmica dos intervenciones quirúrgicas realizadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires. Se trata, según Diana Paladino, de películas precursoras tanto para el campo de la medicina como para el de la cinematografía y, más acá y más allá de ambas, para la pedagogía: el médico las encarga con el fin de enseñar a sus discípulos dos técnicas que él mismo ha desarrollado, produciendo en Argentina “los que tal vez sean los primeros filmes científico-didácticos con propósito académico de la historia del cine” (2006:136). Luego de la muerte de Posadas en 1902, estas originales experiencias filmico-pedagógicas no tuvieron continuadores. Sin embargo, el nuevo siglo sí trajo consigo referencias al cinematógrafo en publicaciones pedagógicas argentinas.

El sistema educativo nacional desempeñaba entonces un rol significativo en la consolidación de un imaginario social de progreso técnico y cultural (Carli, 2003), por lo que en esas reseñas iniciales destacaban al cinematógrafo como *innovación tecnológica*, recuperando experiencias realizadas en Europa y Estados Unidos (Serra, 2011). Tras su aparición en 1895, el cine “fue percibido por los educadores como parte del mismo esfuerzo de renovar el mundo y de educar y ampliar el conocimiento de las masas” atribuido a la escuela, que aun constituía “una apuesta novedosa para producir una sociedad moderna” (Dussel, 2014:88). Estas representaciones vinculadas al proceso de modernización incentivaron luego, durante los ‘30 y ‘40, la inversión en equipamiento para escuelas por parte del Estado (Serra, 2011:77,165).

En aquellas publicaciones aparecen también los primeros debates pedagógicos acerca de lo que su invención significaba para la educación en general y la escuela en particular. Es posible identificar ya entonces incertidumbres respecto del futuro del libro, de la necesidad del trabajo docente, de las formas escolares consolidadas e incluso de la cultura letrada, frente a las potencialidades educativas de las imágenes en movimiento, aun carentes de registro sonoro. Estas interrogantes que formula el discurso pedagógico en los albores del siglo constituyen dilemas que parecen emerger de manera recurrente, con frecuencia bajo la forma de *amenazas*, ante la sucesiva aparición de cada nueva tecnología mediática: en tanto suelen proponer modos distintos de acceso al conocimiento, siempre pueden disputar a la escuela sus formas instituidas de transmisión cultural. La línea que va desde la televisión a las plataformas digitales pasando por los videojuegos ofrece valiosos ejemplos en este sentido.

Más allá de estas especulaciones más o menos apocalípticas, durante la primera mitad del siglo, pedagogos celebratorios y detractores coincidieron en destacar, a pesar de sus diversas valoraciones, la relevancia educativa que el cine parecía tener para *abrir mundos y recrear la cultura*, como así también su *capacidad de atracción* y su *masividad en las posibilidades de acceso* (Serra, 2011:88,92). A diferencia de la escolaridad, el cine no requería sujetos alfabetizados: mediante “una retórica de la simplicidad”, el primer arte de consumo de masas habilitaba un modo de participación que no demandaba “ninguna educación, ningún punto de referencia cultural” (Lipovetsky y Serroy, 2009:39). Sin embargo, aunque comprendo el

sentido democrático de la experiencia cinematográfica que Lipovetsky y Serroy intentan destacar, su afirmación⁹ resulta cuanto menos cuestionable:

El cine no es una ventana abierta al mundo que ofrece una imagen nítida, transparente (...). Es un lenguaje y, como tal, posee sus propias reglas, códigos y convenciones (...), [que] fue volviéndose más complejo (...) [al tiempo que] se fue desarrollando en el público la capacidad de interpretar esos códigos, que hoy nos resultan tan naturales como los del idioma que hablamos. (Triquell et al., 2011:13)

Al respecto, cabe evocar un caso emblemático que ilustra con precisión y contundencia esta apreciación de Ximena Triquell y su equipo, mostrando además algunos de los “puntos de referencia cultural” que la interpretación cinematográfica exige: en ocasión de la proyección de las primeras películas que incluían montaje de imágenes, recurso fundamental del incipiente lenguaje, las salas tuvieron que incluir a un apuntador que, parado junto a la pantalla, explicaba a los espectadores las relaciones de sentido entre planos sintagmáticos: “ahora vemos a un hombre; éste mira por la ventana; ahora vemos lo que el hombre ve; el hombre está enojado por lo que ha visto” (Triquell et al., 2011:14).

Volviendo a aquellas primeras publicaciones, la dualidad posibilidad/amenaza que el cine representaba para el discurso pedagógico se manifestaba también en debates en torno de la distinción de dos dimensiones de lo cinematográfico: su *carácter espectacular* y su *aspecto científico*, “el hecho de que distrae y enseña” a la vez (Serra, 2011:94). En efecto, Jacques Aumont señala que, en Francia, el cinematógrafo inicialmente también fue entendido de manera simultánea como “curiosidad científica”, “medio de exploración del mundo” y “divertimiento popular” (cit. en Dussel, 2014:88). La coexistencia de estas cualidades, irreductiblemente paradójica respecto del modo escolar de comprender el acceso al saber¹⁰, dirigió al pensamiento pedagógico de las primeras cinco décadas hacia la elaboración de diversos argumentos sobre las relaciones entre escuela y cine, muchos de las cuales ha perdurado de forma más o menos inalterada hasta la actualidad. El esfuerzo analítico de Serra permite ordenar estas discusiones en dos categorías. Por un lado, los debates acerca del material fílmico apropiado para proyectarse *dentro de la escuela* y sobre los modos como deben ser desarrolladas las actividades a fin de que resulten didácticamente efectivas y, a la

⁹ Una afirmación equivalente aunque inversamente valorada hace Cristina Corea a propósito de un momento histórico diferente, que denomina “era del aburrimiento”: en contraste con lo que ocurre en los procesos de comunicación que tienen lugar en el espacio institucional escolar, “no hay prácticamente ningún prerrequisito para conectarse a las pistas de la información, a la publicidad, a la imagen, a los medios masivos” (Lewkowicz y Corea, 2008:53). Lejos de la apertura democrática que las imágenes cinematográficas suponen para Lipovetsky y Serroy (2009), la observación de la autora posee una finalidad crítica y, en el marco general de su trabajo, resulta distintivamente apocalíptica. Con todo, a pesar del carácter hiperbólico que sendas afirmaciones exhiben, entiendo que pretender señalar una diferencia significativa entre cine y escuela que parece existir: más allá de los modos de pensamiento que habilitan los lenguajes icónicos y simbólicos, es cierto que la organización de la escolaridad (normas, formas de trabajo), para bien o para mal, demanda cumplir, de manera creciente, una extensa serie de exigencias; no sólo para acceder sino, sobre todo, para permanecer en ella. No parece ser así en el caso del cine.

¹⁰ El comentario de Inés Dussel respecto de las investigaciones sobre el placer visual ante el “giro visual” en el campo de la historia de la educación aporta precisiones respecto de la relación entre escuela y espectáculo (2013:42-44).

vez, se ajusten a objetivos pedagógicos. Por otro lado, las polémicas respecto a los peligros morales que representa para los estudiantes el consumo de películas *fuera de la escuela*.

Respecto del primer problema, la autora observa que el discurso pedagógico se empeñó en delimitar un corpus cinematográfico particular y prescribir reglas y principios para su uso escolar, apoyado en los saberes y las prácticas tradicionales del propio campo. La enumeración de los títulos reseñados en las publicaciones estudiadas permite concluir que sólo las “vistas documentales” y las “películas didácticas”, es decir, con expresa intención pedagógica, eran consideradas “cine educativo” (Serra, 2011:95,112). En este sentido, Dussel observa que el cine fue bien recibido por la epistemología positivista y científicista de la época, que destacaba su capacidad para “ilustrar fenómenos físicos o sociales que necesitaban ser evocados con más precisión y ‘realismo’” (2014:89).

Por el contrario, a pesar de que durante las primeras décadas del siglo XX la industria del cine de entretenimiento se expande en la sociedad argentina consolidando un público masivo, el discurso pedagógico deja fuera de la escuela a las películas de ficción. Esta exclusión tiene como fundamento la preservación de la centralidad de la institución escolar en los procesos de transmisión cultural propia de las sociedades modernas (Serra, 2011): el incuestionable privilegio de la cultura letrada, cuyas operaciones con el saber ciertamente dan sustento a determinadas prácticas escolares, conduce al discurso pedagógico a discriminar a los saberes legítimos de aquellos que no lo eran. Durante aquel periodo, la ficción cinematográfica fue incluida en el conjunto que comprende a estos últimos, los ilegítimos. Como anotación, es pertinente señalar que en general no fue reconocido sino hasta las décadas del ‘60 y ‘70 cuando, a partir de la influencia de teorías provenientes de otros campos, comenzó a ser incorporado en algunos espacios educativos, especialmente de nivel universitario.

En relación con la prescripción de los modos adecuados de utilización de las cinematografías educativas en las prácticas escolares, Serra muestra que el discurso pedagógico pretendió asimilarlas a las normas y formas de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001), buscando garantizar así la eficacia de su incorporación en la enseñanza y, a la vez, conjurar sus peligros. “Entre los instrumentos escolares, la película no representa más que un mapamundi, un mapa en relieve o lápices de colores”, afirma una publicación de 1932 que, seguidamente, presenta al material fílmico como un instrumento “neutro” cuya potencia depende del uso que el docente le dé (Gunther cit. en Serra, 2011:96). De forma simultánea, el cine suponía un tipo de peligro cognitivo propio de las imágenes. No sólo era “facilista”, cuando el trabajo escolar “exigía esfuerzo, concentración y dedicación” (Serra, 2006:150), sino que además podía resultar dañino para la psiquis infantil: “el niño se olvida rápido de lo que ha aprendido sin esfuerzo; la sucesión rápida de la imágenes perjudica su fijación en la memoria” (Mercante, cit. en Serra, 2011:103). A partir de estas observaciones, la autora concluye que el cine no escapó a la matriz pedagógica y metodológica que organizó la totalidad de las actividades escolares durante aquel periodo, prescribiendo objetivos, tiempos, espacios, roles e intervenciones. El cine sufrió así “una adaptación y una reconfiguración que implica no sólo un modo de mirar distinto al que sucede fuera de ella, sino el ser parte de un dispositivo de neto corte pedagógico” (Serra, 2011:136).

Al preguntarse sobre los aspectos del cine que despertaron sospechas en el campo de la pedagogía y que posteriormente “generaron tensiones fuertes entre el modo de ‘dar a ver’ de la escuela y el del cine”, Dussel identifica dos. Por un lado, su ambigüedad respecto de lo verbal, pues lo que produce y transmite la experiencia cinematográfica en ocasiones excede lo que “pasa por las palabras”. Por otro, la cualidad de atracción y entretenimiento propia del cine de ficción que, ante “el documentalismo y (...) la ‘representación fiel de la realidad’”, pone en duda la representación cinematográfica (2014:90). En relación con esto, el segundo grupo de discusiones que Serra identifica en el discurso pedagógico de este periodo, aquel que reúne los debates sobre del consumo de cine por fuera de la escuela, agrega nuevas sospechas y tensiones. Hacia 1920, la concurrencia a las salas de cine había comenzado a constituir una práctica de esparcimiento masiva y cotidiana, con fuerte presencia en la cultura popular. De modo que la pedagogía de la época, encargada de salvaguardar la cultura legítima y sostener cierta “decencia”, consideró oportuno señalar los *peligros morales* que las películas de ficción representaban para la sociedad, en especial para niños y jóvenes.

El cine comercial de entretenimiento, definido entonces como “una escuela sin conceptos, ni ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa” (Mercante cit. en Serra, 2006:120), encarnaba una seria amenaza para el proyecto educativo escolar. Aparentemente sin dejarse intimidar por la contradicción, ciertos pedagogos reconocían la capacidad del cinematógrafo para transmitir y enseñar pero advertían, al mismo tiempo, que, de no ser utilizado con fines educativos, no podía ser más que “una escuela de inmoralidad y perversión”, con “influencia maléfica”, que “enferma la imaginación con ideas absurdas” (Serra, 2011:180). Estos argumentos, apoyados en la idea de que el cine ejercía una poderosa influencia negativa sobre las conductas de los jóvenes, condujeron a que desde el discurso pedagógico fuera planteada la necesidad establecer medidas de regulación, control y prohibición también fuera de la escuela: fiscalización de la producción cinematográfica, establecimiento de circuitos de censura, prohibición del ingreso a salas según edades, regulación de los tiempos de proyección (Serra, 2011:182).

En conclusión, respecto de este periodo, la investigación de Serra muestra que el trasfondo de las publicaciones dedicadas a identificar ventajas y enumerar desventajas del cine era la necesidad de “estudiarlo como fenómeno para poder impugnarlo” (2011:173). Asimismo, subyacen en esos textos prescripciones sobre su utilización escolar y proscipciones fundadas en juicios morales. De modo que los debates pedagógicos de esta época exhiben una escuela encerrada en la seguridad de sus normas, sus formas y su moral, aun ante el indisimulable entusiasmo que le produce la emergencia de fenómenos trascendentales para la transmisión cultural y el acceso al conocimiento. Al parecer, pudo más el temor a perder la autoridad cultural o a cuestionar las certezas que sostenían su probado funcionamiento institucional, que la eventual aventura que representaba apropiarse la multidimensionalidad paradójica de lo cinematográfico. Fue precisamente ese modo de acercamiento al mundo que promueve, a la vez científico y espectacular, lo que apartó al cine de las aulas durante la primera mitad del siglo XX.

1.1.2. Reconciliación y apertura crítica

En 2003, a propósito de los entonces emergentes discursos sobre Internet como tecnología apropiada para mejorar la calidad educativa o, incluso, para relevar a la escuela de sus funciones tradicionales, Daniel Mundo y Débora Nakache escriben un sugerente capítulo en el que interrogan la noción de “novedad tecnológica” en el marco del pensamiento pedagógico. Su tesis es que, en el imaginario escolar, las nuevas tecnologías siempre representan actualización y perfeccionamiento. No es extraño escuchar a funcionarios gubernamentales y a periodistas repetir al unísono que “será a través de la transformación tecnológica como el anquilosado sistema educativo podrá salir de sus cíclicas crisis terminales” (2003:95). Tampoco sorprende advertir que, en general apresuradamente y sin demasiados cuestionamientos, el discurso pedagógico se apropia de estas proclamas que asocian de manera directa la salida de la “crisis del sistema educativo” con “nuevos artefactos tecnológicos”, aun en contra de sus propios intereses y necesidades. Su investigación resulta pertinente porque, para sostener esta afirmación, los autores revisan las relaciones de la escuela argentina con una tecnología previa a Internet: la televisión. Así, el recorrido que realizan no sólo ofrece otra perspectiva para considerar históricamente las articulaciones actuales entre escuela y medios audiovisuales sino que, también, permite contextualizar las relaciones entre cine y discurso pedagógico en un periodo signado por la creciente difusión de la televisión en el país, que va desde fines de la década de 1950 hasta 1980.

Según Mundo y Nakache el pensamiento moderno “nos ha habituado a valorar positivamente cada nuevo invento tecnológico, a depositar en él las soluciones que la imaginación humana parece ya no poder encontrar por sí sola” (2003:97). Este imperativo categórico que gobierna el imaginario social, ingresa en la educación como “innovación”, término que “aglutina las promesas de cualquier mejora y encapsula lo existente hasta el momento como ‘vetusto’: todo lo que está allí merece ser reemplazado. La novedad de lo ‘por venir’ nos autoriza a festejarlo”. Contrariamente a lo que hoy podemos suponer de la relación entre televisión y discurso pedagógico, los autores muestran que entre 1960 y 1975 la concepción de innovación que revestía a la incipiente tecnología la presentaba como “destinada a resolver, a partir de su uso educativo, los problemas estructurales del campo”. Así, surgieron numerosas experiencias de integración de la televisión en la escuela, impulsadas desde la “tecnología educativa” como perspectiva teórica, tradición pedagógica que entonces vinculaba conceptualmente tecnología y educación, con la intención de valorizar y naturalizar ciertas dimensiones instrumentales de lo educativo. Estas múltiples iniciativas fueron acompañadas por cursos y talleres organizados desde el Ministerio de Educación nacional, con el objetivo de capacitar a docentes en el uso didáctico de la televisión. Interesa, a los fines de este apartado, señalar que:

La televisión no aparece como un medio que compita con la tarea encomendada a la escuela, ni tampoco como un medio de entretenimiento que distraiga al alumno y dificulte, entonces, la tarea de enseñanza. Lo que encontramos en la percepción de aquella época, en cambio, es un esfuerzo por apropiarse de las potencialidades de este medio que recién está naciendo (...) En otras palabras, cuando la televisión aparece lo que hay que hacer es aprender de ella, no excluirla ni denostarla. (Mundo y Nakache, 2003:102)

Resuenan aquí ciertas concepciones que sobre el cine elaboró el discurso pedagógico durante la primera mitad del siglo XX: sus cualidades de innovación, sus posibilidades tecnológicas, su potencial educativo. Sin embargo, llama la atención la disonante ausencia de advertencias respecto de probables peligros o amenazas, como efectivamente sucedió en el caso del cine en tanto industria cultural de masas. Por el contrario, impregnado de “tecnología educativa”, el discurso pedagógico de esa época inicialmente celebró entusiasta la incorporación escolar de la televisión, previniendo incluso posibles críticas y promoviendo la formación docente. No duró mucho: a partir de la década del ‘80, el romance de la escuela con la televisión entendida como promesa tecnológica se fue desvaneciendo, a medida que consolidaba su gramática, su atributo distintivo: el entretenimiento. Desde entonces, la escuela no sólo rechaza de manera sistemática sus posibilidades educativas¹¹ sino que, para el discurso pedagógico, constituyen “dos mundos formalmente incomunicados, que aparentemente compiten por la apropiación de lo real” (Mundo y Nakache, 2003:100).

Esta historia de las relaciones entre escuela y televisión permite identificar el contexto en el cual el discurso pedagógico en cierta forma congenió con el cine de ficción, desarrollando a su vez nuevas concepciones respecto de la ficción que reconfiguraron la modalidad de sus distancias. Tal como muestra Serra, durante la década de 1950 se produce una inflexión en las relaciones entre cine y discurso pedagógico que, de modo más o menos homogéneo, perdura hasta la actualidad (2011:197). Frente a la masificación de la televisión, la escuela comienza a perder protagonismo como espacio de transmisión, a partir de una serie de cuestionamientos sobre su valor cultural y su actualización tecnológica. Algo similar aunque con repercusiones inversas ocurre con el cine: si bien empieza a perder centralidad en la escena audiovisual, sus procesos de producción, sus circuitos de distribución y sus modos de consumo se complejizan y amplían, otorgando diversidad a la experiencia cinematográfica. Por un lado, los estudios de Hollywood multiplican la espectacularidad de las películas industriales; por otro, los críticos parisinos asumen una defensa activa del cine entendido como arte realista que, al valorizar la autoría del director sobre la obra, acompaña la emergencia de nuevas cinematografías nacionales. Paralelamente, junto al relativo abaratamiento de la producción que suponen los continuos desarrollos tecnológicos, la experiencia de mirar películas comienza a desplazarse: la función doble de frecuencia semanal proyectada en el espacio público de una sala a oscuras inicia su transición hacia al actual flujo infinito que alterna en una multiplicidad de pantallas encendidas en la intimidad del ámbito doméstico.

De manera que, a pesar de la centralidad mediática de la televisión durante las siguientes décadas, estas transformaciones conducen al afianzamiento de la relevancia cultural del cine, que desde entonces es ampliamente reconocido como el arte propio del siglo XX y recuperado con frecuencia por discursos filosóficos, sociales y artísticos. Este nuevo escenario influyó,

¹¹ El 41% de los docentes encuestados en el marco de la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes* dice incorporar programas televisivos en sus prácticas pedagógicas y sólo el 9% afirma hacerlo con frecuencia (Dussel et al., 2011). En el *Capítulo 2* incluyo datos respecto del uso escolar del cine de ficción que, por contraste, permiten advertir la deslegitimación que actualmente experimenta la televisión en el discurso de los docentes respecto de otros medios audiovisuales.

por supuesto, en el tratamiento que a partir de entonces le dio el discurso pedagógico: desde los '50 y hasta fin de siglo, el cine es referenciado menos veces en las publicaciones relevadas por Serra pero, al mismo tiempo, aparecen otros modos de concebirlo que, a su vez, implican nuevas prácticas y políticas (2011:203). Así, tal como señala Dussel, “la emergencia de la televisión como nueva ‘forma bárbara’ también ayudó a cierta reconciliación de la escuela con el cine” (2014:90).

Al igual que Mundo y Nakache (2003), Serra identifica, en el discurso pedagógico de los '60 y '70, diversas propuestas para establecer alianzas entre la educación escolar y los medios de comunicación de masas, entre los cuales el cine aparece relegado frente al entusiasmo que inicialmente despertó la televisión. Respecto del mismo periodo, Inés Dussel agrega que, ante el renovado escenario mediático, el sistema educativo finalmente comprendió que la censura como método para controlar o regular las prácticas con el cine, tanto fuera como dentro de la escuela, resultaba “ineficaz y hasta reprobable”. El discurso pedagógico propone así, como alternativa, “la educación crítica del espectador como operación privilegiada del encuentro con un lenguaje diferente” (Dussel, 2014:90). De esta manera, define un modo de apertura crítica que caracteriza a las prácticas escolares con el cine durante la segunda mitad del siglo.

Tal como lo explica Serra, se trata de ejercer sobre el cine un control que permita minimizar sus efectos, aunque ya no con la misma intención reguladora de los primeros cincuenta años: el pensamiento pedagógico abandona el modelo “moralizador de la cultura” e impulsa iniciativas positivas ante la imposibilidad de eludir la expansión o negar la consolidación cultural del cine. Es así como aparecen las primeras propuestas de “educación cinematográfica” y “cine-debate”, que privilegian la *reflexión crítica* como principal operación respecto de las películas, siempre conducida por la mirada del docente, que actúa como guía (Serra, 2011:213).

El tipo de análisis que contemplan estas iniciativas consiste en la enseñanza de la decodificación del lenguaje cinematográfico, a fin de que los estudiantes “aprendan a ver como se aprende a leer” y, así, mediante el desapego afectivo y la aprehensión reflexiva, puedan convertirse en “espectadores conscientes”, atentos a lo implícito de la película (Serra, 2011:216). Se trata de pedagogías de tipo “lingüístico” y de tipo “ideológico”, tal como las califica Alain Bergala (2007) cuando cuestiona, observando similares propuestas desarrolladas en la escuela francesa, la “reducción del alcance simbólico” del cine en tanto experiencia artística. Estas constataciones llevan a Serra concluir que el movimiento de apertura al cine, que el discurso pedagógico inició a mediados de siglo, no pudo evitar perpetuar cierta tradición iconoclasta propia de las décadas anteriores¹²: las miradas fueron sometidas a renovados mecanismos de control escolar que, aunque de otra manera, continuaron delimitando qué y cómo debía ser mirado (2011:227).

¹² Inés Dussel desarrolla una interesante reflexión acerca de la relación entre iconoclastia y pedagogía a partir del análisis de dos películas infantiles de las década de 1930, abriendo interrogantes sobre “la ambivalencia del gesto iconoclasta en la historia de la pedagogía, como una historia de revuelta y cuestionamiento de autoridades constituidas pero también como un movimiento que permanece atrapado en un círculo (...) generado por la adoración de la imagen prohibida” (2017:447).

En relación con los objetivos de esta investigación, resulta necesario destacar dos desplazamientos respecto de la especificidad de la ficción cinematográfica que tuvieron lugar durante este período. Primero, que el objeto de esa “educación de la mirada” no fue tanto el cine educativo como las películas que la industria ofrecía comercialmente como entretenimiento. La escuela pretendía ofrecer a los jóvenes “los medios que le permitan auto-inmunizarse contra el poder de seducción de las películas” y, al mismo tiempo, “explotar todas las posibilidades que ofrece el cine a la educación”, aprovechando sus aspectos estéticos, sociales, morales y espirituales (Serra, 2011:215). En ambos sentidos, el cine de ficción parece cobrar protagonismo en los debates pedagógicos y especialmente en las prácticas escolares, frente a la centralidad que tuvieron las películas documentales en la etapa anterior.

En segundo lugar, es importante señalar que, si bien Serra identifica publicaciones que refieren al uso del cine casi exclusivamente en el nivel universitario, Diana Paladino (2006) caracteriza este período como un momento significativo en relación a los modos de apropiación del cine también en la escuela secundaria. Su trabajo muestra que el prestigio artístico y cultural que el cine adquirió durante aquellas décadas produjo una “ebullición cinéfila” que repercutió también en las aulas de nivel medio que, sin necesidad de responder a una obligatoriedad curricular, en algunas ocasiones adoptaron la forma de cine-clubs: “programación pautada acerca de un tema, director, género o cinematografía; información contextual que acompañaba la exhibición y, en ocasiones, debate al concluir la proyección” (Paladino, 2006:137). Se trata de un antecedente fundamental para esta investigación, ya que constituyen prácticas de incorporación de películas de ficción en apariencia motivadas por los propios docentes, independientemente de su formación o de los objetivos curriculares de la materia que enseñan, que buscan transmitir cierto discurso sobre el cine.

Con la televisión en el centro de las críticas (Mundo y Nakache, 2003), a partir de la década del ‘80 los vínculos entre escuela y cine se extienden en dos direcciones. Por un lado, Serra y Dussel coinciden en que “la ‘pedagogía crítica del cine’, que surgió en los años ‘60 (...), heredera de la crítica frankfurtiana a las industrias culturales”, renueva sus esfuerzos de formar un “sujeto crítico” (Dussel, 2014:91). Es posible rastrear la influencia de este discurso sobre el cine hasta la actualidad: a programas de alfabetización mediática y educación crítica de espectadores pero, también, a las prácticas de algunos docentes de materias vinculadas a la Comunicación, formados disciplinariamente desde esa perspectiva teórica.

Por otro lado, Paladino caracteriza aquella década como un momento determinante para la incorporación escolar del cine, destacando el contundente impacto del VHS en tanto desarrollo tecnológico. El abaratamiento de los costos de los equipos de reproducción, junto a la ampliación y simplificación de los modos de acceso (compra, alquiler y también copiado) a una creciente oferta de títulos ahora disponibles en el mercado nacional produjeron un incremento significativo de la visualización de películas en el espacio escolar. Asimismo, el paso de la proyección de material fílmico sobre una pantalla blanca en una sala a oscuras a la fluorescencia del televisor conectado a una videocasetera, transforma también los horizontes de la incorporación “cinéfila”. Según la autora, el modelo de los cine-clubs es paulatinamente abandonado en pos de modos de utilización que aprovechan el carácter *ilustrativo* de la

representación cinematográfica: la visión de películas reemplaza la lectura de obras clásicas de la literatura, o plasma audiovisualmente lugares geográficos y momentos históricos (Paladino, 2006:138). Desde entonces y hasta hoy, esta cualidad del cine que el discurso pedagógico positivista y cientificista de la primera mitad del siglo ya había reivindicado a partir del registro documental, es recuperada también a partir de la reconstrucción propia de la ficción.

1.1.3. Reivindicar lo formativo y explotar lo espectacular

El análisis del periodo que comprende las últimas dos décadas permite afirmar que, más allá de sus irreductibles tensiones, las concepciones acerca del cine que poblaron el discurso pedagógico argentino durante 100 años, perduran en las prácticas escolares contemporáneas, exhibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones. La mayoría de los actuales modos de incorporación de películas en la escuela encuentran sustento en las prescripciones didácticas y las tradiciones pedagógicas revisadas: la innovación tecnológica, la precisión empírica, la actualización cultural, el desenmascaramiento ideológico, la reflexión crítica, la potencia ilustrativa. Aun cuando la percepción del cine como amenaza institucional ha sido desplazada por los embates propios de los nuevos medios, incluso en ocasiones vuelven a irrumpir, tanto dentro como fuera de la escuela, viejas advertencias sobre sus nunca del todo exorcizados peligros morales. Al igual que antes, estos discursos y cada una de las políticas y prácticas que hoy contribuyen a organizar, coinciden en valorar o menospreciar alguna de las múltiples dimensiones de lo cinematográfico, habilitando o impidiendo así modos de pensar y hacer con el cine en la escuela. Partiendo de estas constataciones, resta revisar en este último apartado las formas de incorporación recientes.

Serra completa el escenario de relaciones entre escuela y cine identificando, ya a fines de la década de 1990, el surgimiento de una nueva concepción pedagógica: la idea de que las películas de ficción poseen una dimensión formativa en sí mismas. Es decir, lo que el cine posee como dimensión pedagógica, ya sea porque interviene en la comprensión del mundo, produce placer estético o impacta emocionalmente en los espectadores. Según la autora, la novedad respecto de posiciones anteriores radica en “el tipo de operaciones pedagógicas que se prescriben para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo” (Serra, 2011:263).

De modo que, procurando inmunizar al cine de su cualidad de mero entretenimiento, el pensamiento pedagógico contemporáneo propone utilizarlo en tanto “producto artístico cultural para entender la compleja realidad”. Con esta intención, prescribe entonces la ejecución de un proceso reflexivo intencional sobre las películas que puede originarse en: (1) la interpretación crítica que realizan los estudiantes; (2) el acompañamiento del docente como guía de lectura; (3) la enseñanza del lenguaje cinematográfico; (4) la selección de películas en función de su contenido, ya sea en relación con temas curriculares o criterios de formación orientados a la transmisión de valores; (5) el aprovechamiento de los rasgos del cine que

exceden los propios de la gramática de la escolaridad, como su impacto visual o su cualidad emotiva; y, por último, (6) las estrategias didácticas que comprenden el conjunto de operaciones escolares con las imágenes (Serra, 2011:264-267). Se trata, como es posible observar, de una recombinação de concepciones y prescripciones anteriores, que agrega algunas propias provenientes de ciertos paradigmas pedagógicos recientes; en particular de la llamada, no sin fingida ingenuidad, “educación en valores”.

Finalmente, Abramowski (2009) hace hincapié en las concepciones pedagógicas que recuperan el relegado carácter espectacular de las películas. Lejos de pretender suprimirla, estos modos de utilización buscan explotar la capacidad de seducción propia de las imágenes para capturar la atención de los estudiantes: atraer sus miradas, estimularlos emocionalmente, disparar su interés, invocar su concentración; motivarlos, en fin, para evitar “que sufran en el aprendizaje”. Este argumento pedagógico que, según la autora, puede ser rastreado hasta el *Orbis pictus* que Comenio publicó en 1658, tiene como particularidad que, de algún modo, celebra y promueve lo que antaño la escuela pretendía excluir de las aulas y controlar incluso en la sociedad.

De modo que la formación en valores, el entretenimiento espectacular, la atracción de la atención y el impacto emocional, constituyen las concepciones pedagógicas y prescripciones didácticas respecto del cine que clausuran este recorrido histórico. En tanto fundamentos que motivan determinadas formas de incorporación e influyen sobre las prácticas de uso escolar de películas es importante advertir, aunque cada una valora diferentes dimensiones de lo cinematográfico, a la vez, dejar de lado otros de sus aspectos. Al respecto, dedico el próximo apartado a dar cuenta de dos debates significativos y sobre todo necesarios en el marco de este campo en el que confluyen los estudios sobre escuela y cine: el primero, referido a la especificidad del cine y a cierta omisión de sus cualidades en el curriculum argentino; el segundo, respecto de las consecuencias de la adaptación didáctica y los usos pedagógicos del cine en estos procesos de “escolarización”.

1.2. Discusiones sobre la escolarización y la especificidad del cine

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” (2001:167). 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. En su opinión, más allá de las posiciones apocalípticas relevadas (la triple amenaza moral, institucional y laboral) y del entusiasmo recurrente de las 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” (2011:333).

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 se pregunta entonces si acaso podría ser de otra manera: “¿Es posible que aquello que ingresa al escenario pedagógico se sustraiga de sus reglas de funcionamiento? (...) ¿Puede propiciarse un encuentro con un elemento extranjero que lo conserve en su calidad de tal?” (2011:334). Más allá de la motivación de sus interrogantes, descartando de plano las ilusorias certezas que ofrece la ingenuidad prescriptiva, el cuestionamiento crítico que clausura su análisis histórico de las relaciones entre cine y discurso pedagógico inaugura 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.

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

Sobre la pregunta por la especificidad del cine, en la *Introducción* señalé la conveniencia de recuperar el pensamiento de Antonio Costa (2007) que, al proponer un abordaje histórico y social de la interrogante, de algún modo mantiene indefinidamente en suspenso su polémica resolución. En este sentido, lo cinematográfico es aquello que “en una sociedad, en un determinado período histórico, en una determinada coyuntura político-cultural o en un cierto grupo social, se decide que sea” (Costa, 2007:29). Al depender de la perspectiva adoptada en su concepción, el cine es sólo pero a la vez técnica, lenguaje, industria, arte, espectáculo, cultura, entretenimiento, representación, narración, dispositivo, institución e ideología.

Este enfoque coincide con las perspectivas adoptadas en la construcción del encuadre teórico de esta investigación: 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 aquí a partir de aquello que en la Argentina contemporánea se entiende como tal, pero particularmente en relación a los modos como lo conciben la pedagogía y la cinefilia, los docentes y los cinéfilos.

El recorrido hasta aquí realizado muestra que diversas dimensiones del cine fueron destacadas tanto en sus concepciones pedagógicas así como 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” (2011:333). 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” (2003:39). 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 del cinematográfico¹³ en las últimas dos décadas, no terminaron de completarse, quedando

¹³ 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

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, cierro este capítulo revisando 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 esta investigación, es pertinente señalar que la existencia de esa vacancia curricular respecto del cine probablemente constituya una de 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.

1.2.2. 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” 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”. 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:

insuficientes, constituyen un antecedente importante respecto del modo como este sector influyó en el caso de la experiencia francesa.

...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, 1911)

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 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, 2011:337, resaltado en el original)

Si bien luego reviso íntegramente 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” (2009:183).

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*” (2011:133).

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, en un trabajo anterior sostengo que, ante las particularidades del actual régimen visual, caracterizado por la saturación y la hipervisibilidad, es por lo menos necesario matizar esta observación (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, 2011:133).

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 (2014:80). 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” (2014:81). 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” (2014:78). Entre ellos, algunos desarrollos sobre educación y cine realizados en Brasil (Teixeira y Lopes, 2003; Fresquet, 2011; Azevedo, 2014) 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, 2014:79). 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 de manera semejante 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, 2014:79). 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, 2014:80). 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.

1.3. Otros itinerarios posibles: el cine 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 cinéma 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 1980¹⁴, 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 *Cinéma et Audiovisuel* (1984) como primer espacio curricular de experimentación, permitió luego el desarrollo de los programas *École et cinéma*, *Collèges au cinéma* y *Lycéens au cinéma*, que continúan funcionando actualmente.

1.3.1. La enseñanza del cine como arte en el curriculum

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

¹⁴ Aunque no es una pregunta que abordaré en esta investigación, 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.

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” (2001:24). 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 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, 2001:25), 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, 2001:24), 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” (24). Por otro, tras haber luchado por ello, los cineastas franceses obtuvieron el reconocimiento social y el poder político necesario para intervenir en cuestiones éticas¹⁵, 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, 2001:25).

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,

¹⁵ 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, 2001:25).

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 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 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. (Desbarats, 2001:119)

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.

1.3.2. 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, 2001:10), 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 discursos¹⁶ respecto de

¹⁶ De manera semejante a como Serra, Abramowski y Britzman (*Capítulo 1* y *Capítulo 2*) 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

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” (2001:257-258):

- 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”.

- 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

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, 2001:10). Con el fin de cuidar la coherencia terminológica de esta tesis, en adelante utilizo *discurso* en lugar de *ideología*.

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, 2007:36)

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.

1.3.3. 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, 2007:91).

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” (2007:49). 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, 2007:61). “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 “anonador” 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” (2007:64), 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, 2007:64-70).

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 (2020:30). 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 (2020:11). 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 también es posible observar en las actuales prácticas de incorporación del cine de ficción por parte los docentes argentinos, tal como muestra la escenificación que propongo en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Un escenario y cinco docentes para pensar las prácticas de incorporación del cine de ficción en la escuela contemporánea

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 media 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, la hipótesis de esta investigación 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. Mostrar su veracidad o, al menos, su potencia explicativa, requiere una metodología que permita realizar una descripción densa de estas prácticas y una interpretación profunda de sus relaciones. En este capítulo presento ese diseño metodológico pero, antes, me detengo a presentar el escenario general de los actuales usos del cine de ficción en la escuela.

2.1. Escenificar las prácticas de incorporación escolar del cine: los primeros indicios

Las primeras interrogantes e intuiciones que delimitaron el camino de esta investigación surgieron en el marco de otra: *Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*.¹⁷ Los datos estadísticos allí recabados¹⁸ posibilitaron destacar aspectos específicos de las relaciones entre los docentes y el cine, que luego emergieron también en los datos cualitativos relevados.¹⁹ Esto resulta significativo porque los cruces resultantes entre algunas inesperadas evidencias numéricas y su reafirmación a partir de las voces de los entrevistados permitieron precisar los objetivos de la presente esta investigación y ajustar la búsqueda y definición de casos de estudio relevantes. En este apartado²⁰ utilizo esos mismos datos para reconstruir el

¹⁷ Realizada en 2011, fue dirigida por Inés Dussel y desarrollada por Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero, Jaime Piracón, Guillermina Laguzzi, Daniela Zampieri y Ariel Benasayag en el marco de FLACSO Argentina y con la financiación de la Ford Foundation. Con una finalidad exploratoria y descriptiva, la pesquisa contó con un diseño metodológico mixto cuyos instrumentos fueron aplicados a una muestra teórica constituida por docentes y estudiantes de 15 escuelas de nivel medio de 4 jurisdicciones del sistema educativo argentino: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y Mendoza. Las escuelas fueron seleccionadas atendiendo a dos supuestos: que los usos escolares de las imágenes están fuertemente condicionados por el sector sociocultural de procedencia de los estudiantes y que las escuelas que poseen prácticas organizadas curricularmente en torno al uso de las imágenes promueven usos más extensos y diversos de las mismas.

¹⁸ En cuanto a la estrategia metodológica cuantitativa, fue llevada a cabo a través de encuestas semiestructuradas. En total fueron realizadas 139 encuestas a profesores de materias de las áreas sociales y humanísticas, y estéticas y tecnológicas y 294 a estudiantes.

¹⁹ Respecto de la estrategia metodológica cualitativa, fue desarrollada mediante entrevistas en profundidad. En total fueron realizadas 29 entrevistas a docentes y 54 a estudiantes.

²⁰ La estructura del apartado recupera y amplía la propuesta en un artículo publicado anteriormente como avance de investigación (Benasayag, 2017).

escenario escolar en el que actualmente tienen lugar las prácticas de incorporación pedagógica de ficciones cinematográficas.²¹

Aunque aquella investigación no focalizó sus interrogantes en torno al consumo y al uso del cine por parte de docentes, los datos estadísticos mostraron un alto consumo de ficciones cinematográficas por parte de los encuestados y, al mismo tiempo, un alto uso de películas en el aula. Asimismo, aunque las entrevistas tampoco estuvieron orientadas a la indagación específica acerca de las prácticas con el cine, una cantidad significativa de profesores se explayó al respecto. Así, estos hallazgos particulares permitieron precisar la hipótesis de que ciertos usos escolares del cine parecen estar vinculados a prácticas de consumo privadas, personales, más allá de la influencia de discursos pedagógicos tradicionales.

2.1.1. La legitimación del cine en la escuela contemporánea

Los datos obtenidos en la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes* muestran que el uso escolar del cine de ficción constituye una práctica frecuente y extendida entre docentes encuestados: el 73% afirma incorporar películas en sus clases, posicionándolas como el tercero de los tipos de imágenes más utilizados (luego de la fotografía y el gráfico) y el primero entre los formatos audiovisuales (Cuadro 1, ver *Anexos*). En efecto, luego de la fotografía, el cine de ficción aparece como el segundo tipo de imagen utilizado con mayor frecuencia por los docentes encuestados (41%, Cuadro 2, ver *Anexos*). Esto, a pesar de que generalmente es producido con fines artísticos, recreativos, comerciales o, en ocasiones, políticos; lo que, por otro lado, evidencia la ausencia de propósitos pedagógicos, al menos deliberadamente formulados. Las respuestas de los estudiantes corroboran estos porcentajes: el 76% afirma que sus profesores incorporan películas en sus clases, luego del mapa y el gráfico, dos tipos de imágenes propias de la iconografía escolar tradicional.

Para comprender la profunda significación de lo que expresan estos números basta recordar que, a pesar de que durante la primera mitad del siglo XX la industria cinematográfica se consolidó y expandió notablemente, el cine de ficción resultó estigmatizado por el discurso pedagógico argentino. Como hemos visto a partir del trabajo de Silvia Serra (2011), esta posición de la pedagogía respondió tanto a la consideración del cine como un “peligro moral” para la sociedad, capaz de ejercer una influencia maléfica sobre niños y jóvenes, como a la conservación del espacio central que la escuela ocupaba en la transmisión cultural, discriminando saberes y prácticas legítimas de otras que no lo eran. Recordemos que el cine fue excluido de los ámbitos educativos hasta las décadas de 1960 y 1970 cuando, tras haber

²¹ La investigación fue realizada en 2011 y, en ese sentido, algunos datos pueden haber perdido actualidad ante las transformaciones que en poco menos de una década tuvieron lugar tanto en el escenario mediático como en el escolar. Sin embargo, en este sentido es importante considerar que existen pocas investigaciones que estudien en profundidad los modos de producción, circulación, consumo y uso de distintos tipos de imágenes en las prácticas escolares de docentes y estudiantes a esta escala. Por otro lado, siguiendo a Buckingham (2008), considero que la realidad de estas transformaciones en general es “más prosaica y más compleja”, de modo que es posible advertir “continuidades” tanto en las prácticas escolares como en las prácticas de consumo mediático.

sido reconocido como un arte legítimo en diversos espacios de la cultura, comenzó a ser proyectado en las universidades (Paladino, 2006).

Por lo tanto, en la postal que delinean estos primeros datos, el cine de ficción aparece como el formato audiovisual cuya utilización está más extendida y es aceptada por una gran cantidad de docentes, de los cuales más o menos la mitad dice utilizarlo sistemáticamente. A la luz de los avatares de la historia de la relación, podemos interpretar esta tendencia como el indicio de un cambio en la legitimación de saberes y prácticas al interior del discurso pedagógico: el cine, “primer arte de consumo de masas” (Lipovetsky y Serroy, 2009), habría comenzado a formar parte de la cultura que merece ingresar y es válida para ser transmitida dentro la escuela. Lejos de la estigmatización y la exclusión propias de épocas anteriores, los profesores actualmente muestran una aceptación generalizada del cine, entendido como un producto cultural legítimo y, en numerosas ocasiones, realizan una celebración entusiasta de la incorporación pedagógica de películas de ficción.

Sin embargo, a pesar de la aparente contundencia de estas afirmaciones y de que, “en la escuela de hoy, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada”, advertimos junto a Diana Paladino que 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” (2006:139). En efecto, ni el desplazamiento de algunos límites de la cultura escolar hacia ciertos productos de la cultura mediática ni la aceptación manifiesta de las prácticas de utilización del cine en el aula conllevan en forma directa una íntegra legitimación institucional y, menos aún, la ampliación o diversificación de los tradicionales usos de las imágenes en la escuela. Da cuenta de esto no sólo la ausencia de una pedagogía del cine como contenido curricular específico sino también la omisión de su posible utilización transversal en la enseñanza de otras materias en la mayoría de los proyectos institucionales de las escuelas estudiadas; la falta de registro de las actividades que efectivamente son llevadas a cabo con el cine por los docentes entrevistados y de las películas proyectadas en los programas y planificaciones de las diferentes asignaturas; la precariedad de las condiciones espacio-temporales y tecnológicas en las que son desarrolladas gran parte de las visualizaciones; el innegable hecho de que la mayoría de los usos relevados restringen su incorporación a las tradicionales funciones de ilustración y ejemplificación de ideas abstractas, o al aprovechamiento de su carácter espectacular para capturar la atención de estudiantes “aburridos”.

Finalmente, también da cuenta esta legitimación “a medias” el hecho de que el cine por lo general no ingresa al aula desde arriba, por recomendación de programas ministeriales o a partir de propuestas institucionales sino, como nuestro a lo largo de este apartado, por iniciativa de los propios docentes. Esta particularidad, que en principio podría ser entendida como problemática, en realidad no hace más que poner en evidencia los derroteros de ciertos procedimientos de legitimación escolar de saberes, que quizá sean poco ortodoxos pero seguramente no son novedosos. Pero además, sobre todo, permite pensar la relación entre escuela y cine desde las prácticas efectivas de utilización de ficciones cinematográficas en el aula, habilitando una aproximación menos prescriptiva, que permite volver a revisar sus

fundamentos y finalidades, sus limitaciones y posibilidades. Haber podido reparar en esta cualidad resulta así clave para esta investigación, porque permite otorgar precisión a la formulación del problema, orientando la mirada a las prácticas de los docentes y a sus vínculos con el cine.

2.1.2. Breve descripción de los docentes que incorporan películas

Para poder profundizar en las relaciones entre los docentes y el cine, es conveniente comenzar precisando previamente algunos aspectos de la composición del conjunto de profesores que utilizan películas. En primer lugar, es relevante mencionar que los docentes que incorporan películas de ficción de modo sistemático aumenta notablemente en las instituciones que reciben a estudiantes de sectores medios y medios-altos, en especial en aquellas que cuentan con programas estructurados orientados a la enseñanza sobre y/o con imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o tecnologías digitales, posicionando al cine como el tipo de imagen más usado de forma frecuente en dichas escuelas (67%, Cuadro 3, ver *Anexos*). En efecto, la existencia de iniciativas institucionales que promueven la enseñanza sobre y/o con imágenes constituye una variable muy significativa respecto de cualquier condicionamiento que pueda suponer la procedencia sociocultural de los estudiantes: si bien la utilización frecuente del cine desciende de manera notable en las escuelas que reciben estudiantes de sectores bajos y medios-bajos (40%), éstas se ubican algunos puntos por encima de aquellas que reciben alumnos de sectores medios y medios-altos que no cuentan con este tipo de programas institucionales (33%). Por último, como es posible intuir, se ubican considerablemente más arriba de las que atienden a los mismos sectores sociales y no cuentan con programas estructurados orientados a la enseñanza sobre y/o con imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o tecnologías digitales (28%).

En relación con el género de los docentes, no aparecen diferencias significativas en el uso frecuente del cine de ficción (Cuadro 4, ver *Anexos*). Sin embargo, sí las advierto al considerar distintos segmentos etarios: mientras que sólo el 31% de los docentes de entre 40 y 49 años dice utilizar frecuentemente películas en sus clases, el porcentaje asciende al 51% para el segmento de 50 años o más, posicionando al cine como el tipo de imagen más utilizado por este grupo (Cuadro 5, ver *Anexos*). Esta elección podría explicarse considerando que se trata de una generación más vinculada al cine que las posteriores, docentes que vivieron su juventud y se formaron profesionalmente durante la “ebullición cinéfila” de las décadas de 1960 y 1970 (Paladino, 2006:137), cuando el cine adquirió legitimidad social, artística y cultural.

Por otra parte, es interesante destacar también que la cantidad de profesores del área de “sociales y humanísticas” que utilizan frecuentemente películas de ficción (47%) es superior a la de aquellos que dictan asignaturas del área de “estéticas y tecnológicas” (36%, Cuadro 6, ver *Anexos*). Esto podría indicar que, en sus usos escolares, los aspectos técnicos y/o estéticos del cine no son tan atendidos ni aprovechados como su dimensión narrativa o su cualidad de representar audiovisualmente el mundo. Como afirma Paladino, desde la década de 1980 el

uso predominante del cine es aquel vinculado a la “visión ilustrativa”, a la posibilidad de plasmar en imágenes lugares geográficos y momentos históricos o reemplazar la lectura de obras clásicas de la literatura (2006:138).

Finalmente, la lectura conjunta de dos particularidades propias del grupo de docentes que utiliza con frecuencia películas en sus clases, permite comenzar a bosquejar la hipótesis de que la incorporación escolar del cine se vincula con hábitos personales de consumo mediático y con concepciones sobre la potencialidad educativa de la ficción cinematográfica construidas por fuera del discurso pedagógico tradicional²². Por un lado, casi el total de los profesores utiliza imágenes en sus clases por iniciativa personal, “a partir de sus propias ideas y su formación” (96%, Cuadro 7, ver *Anexos*). La incorporación en casi todos los casos, incluidos aquellos en los que utilizan con frecuencia el cine de ficción, responde entonces a una decisión propia y, como adelantaba, no a una sugerencia o una exigencia institucional, ya sea ministerial, de las autoridades de la escuela o de los propios colegas²³.

Sin embargo, a pesar de que para estos docentes se trata de una decisión profesional fundamentada en su formación, más de la mitad niega haber realizado estudios sobre el uso pedagógico de imágenes (58% en el caso de los docentes que incorporan con frecuencia cine de ficción, Cuadro 8, ver *Anexos*): no mencionan haber cursado materias específicas durante sus carreras ni haber realizado cursos de capacitación complementarios, ni siquiera aquellos formados en disciplinas estéticas o del campo de las ciencias de la comunicación. Para la mayoría, el saber que moviliza la práctica parece haber surgido de la propia experimentación como docentes de disciplinas ajenas a lo audiovisual, o vinculado a experiencias como estudiantes en clases dictadas por otros. Pero, también, sobre todo, relacionado con su propia experiencia como espectadores.

2.1.3. Una relación entre el consumo personal y el uso escolar del cine

De manera general, la hipótesis de que las prácticas culturales realizadas por fuera de la escuela pueden definir “perfiles docentes” y condicionar “las estrategias pedagógicas disponibles” ya estaba presente en la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes* (Dussel et al., 2011). Trabajos que promueven la formación de los docentes como lectores (Alvarado, 2013) e investigaciones que muestran que las posibilidades de acceso y la frecuencia de uso de medios digitales constituyen aspectos necesarios para que los usuarios puedan desarrollar prácticas más complejas y creativas, de exploración y producción y no sólo de reproducción (Seiter, 2008) sirvieron entonces como sustento teórico para el análisis en ese sentido.

²² Para obtener esta información, crucé las respuestas afirmativas a la pregunta “De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?” (es decir, lo que podemos leer como la afirmación “El cine de ficción es uno de los tipos de imágenes que más frecuentemente utilizo en mis clases”) con las respuestas a diversas preguntas del instrumento. Luego focalicé el análisis en los resultados de los cruces con las respuestas sobre consumos culturales en general y en particular del cine de ficción, que mostraba datos significativos y permitía arribar conclusiones igualmente sugerentes.

²³ Es importante no pasar por alto aquí, para luego poder recuperarlo in extenso, que un porcentaje significativo dice también incorporar imágenes en general y películas en particular en respuesta a pedidos de los estudiantes.

Indagamos así sobre los consumos culturales y los repertorios visuales y audiovisuales de los docentes, atendiendo especialmente a las posibles relaciones que pudieran aparecer con los modos como incorporan imágenes en la enseñanza.

Al preguntarles por sus consumos culturales enumerando como opciones la lista con los 13 tipos de imágenes mencionados en la encuesta, prácticamente el total de los docentes responde que mira fotografías, películas de ficción y documentales (99%, cuadro 9, ver *Anexos*). Esto no constituye una novedad si no consideramos además la frecuencia de consumo, que comienzan a mostrar algunas diferencias, en particular respecto de los productos que son mirados con frecuencia y aquellos que no. Allí estos tres tipos de imágenes cobran mayor relevancia (fotografías, 83%; cine de ficción, 80%; documentales, 76%, Cuadro 10, ver *Anexos*), ante, por ejemplo, la frecuencia de consumo de televisión o videojuegos que, al parecer, al menos en el discurso de los docente, no revisten idéntica legitimidad cultural.

Respecto de la relación de los docentes con las ficciones cinematográficas en tanto espectadores, la desagregación del porcentaje de frecuencias de consumo (80%) muestra de manera equilibrada que el 39% mira películas muy frecuentemente y el 41% restante los hace con frecuencia. Si, tomando estos valores, consideramos que sólo el 29% de los docentes afirma mirar documentales con mucha frecuencia, el cine de ficción aparece como el producto audiovisual más consumido con alta frecuencia por este conjunto. Seguido de esto, el dato estadístico preciso que permite sostener la hipótesis de una relación más o menos directa entre los usos del cine en el aula y el vínculo que despliegan los docentes con las películas en tanto espectadores es que el 53% de los docentes que mira cine de ficción asiduamente, con frecuencia usa ficciones cinematográficas en sus clases; esto es, 14 puntos por encima del porcentaje de incorporación del resto de las imágenes (Cuadro 11, ver *Anexos*).

En el apartado anterior, mostré otros datos que refuerzan esta hipótesis: la iniciativa personal manifiesta en la decisión de incorporar películas en la clase y la ausencia de formación específica sobre imágenes en general y cine en particular o sobre sus usos pedagógicos. En el mismo sentido, el hecho de que la colección de imágenes personal, es decir, el propio repertorio audiovisual constituya la principal fuente desde la cual los docentes toman las películas que proyectan (84%, Cuadro 12, ver *Anexos*), contribuye finalmente a formular como premisa la existencia de relaciones entre las prácticas de consumo y de utilización escolar que, en algunos casos, pueden ser identificadas como prácticas cinéfilas.

Antes de continuar, resulta necesario aclarar que la formulación de esta hipótesis no implica la adopción de una posición determinista que postule que las prácticas sociales responden a una única disposición del sujeto. Por el contrario, siguiendo a Bernard Lahire (2004), considero que responden a múltiples lógicas de acción, a una pluralidad de disposiciones: los docentes despliegan sus prácticas en un contexto sociocultural y escolar en el que se ponen en juego diversas condiciones materiales, variadas instancias de negociación y un amplio espectro de relaciones entre los sujetos y artefactos. De modo que la condición de espectador esporádico o asiduo de un docente, incluso la propia condición de cinéfilo, no necesariamente se traduce en la incorporación de películas en el aula. Ni, de la misma forma, el uso de ficciones cinematográficas responde siempre a este motivo. Finalmente, en los casos en los que sí es

así, no por eso es posible identificar en esas prácticas otros modos de utilización, quizás más alejados de los tradicionalmente escolares. Con todo, estas observaciones no quitan relevancia a la investigación ni valor a las conclusiones: es conveniente estudiar los vínculos entre las prácticas de consumo y de utilización escolar de ficciones cinematográficas porque, en efecto, los rasgos de esta disposición particular, inserta en el escenario escolar y sociocultural contemporáneo, pueden aportar a la comprensión de las articulaciones y tensiones entre cine y discurso pedagógico en Argentina, a las relaciones entre escuela y cultura mediática en la actualidad.

Dicho esto, con la puesta en escena de prácticas y relaciones que permite construir la información cuantitativa, cabe señalar que la intuición estadística de este vínculo se apoya además y sobre todo en las entrevistas a los docentes. Si bien *Escuelas, jóvenes y saberes* no indagó específicamente sobre el consumo y el uso escolar del cine ni en su relación, en las 13 de las entrevistas de la investigación (29 en total) analizadas en un trabajo anterior (Benasayag, 2017), es posible clasificar a 8 de esos docentes como espectadores ocasionales de películas de ficción e identificar prácticas cinéfilas en los 5 restantes, de los cuales 10 utilizan ficciones cinematográficas en el aula de manera sistemática.

De modo que fue en los relatos de los docentes acerca de sus prácticas con el cine donde finalmente pude afianzar la posibilidad del vínculo. En efecto, la categoría de “cinéfilo”, tan significativa como imprecisa en el marco de este trabajo, emergió de la investigación de campo: en las cinco entrevistas referidas más arriba, docentes de diversas disciplinas y con formaciones disímiles, coincidían en presentarse como “peliculeros” o, incluso, directamente “cinéfilos”. A pesar de que la entrevista indagaba sobre todo en su espectro de consumos mediáticos, se ocuparon de señalar que asisten a salas de cine con frecuencia semanal, que están atentos a los estrenos, que participan de circuitos de exhibición no tradicionales, que acceden a literatura especializada, que coleccionan películas que les parecen significativas y que disponen de saberes sobre la historia, el lenguaje, los géneros o la industria cinematográfica que les permiten formular opiniones complejas sobre lo que miran.

Cuando era joven era una cinéfila realmente. Era los viernes de concierto y los sábados de cine. Y bueno después vas perdiendo un poco el hábito (...) no me gusta el cine comercial, entonces no voy a los shoppings, por ejemplo. Pero sí al Cine de la Universidad, que tiene también ciclos de películas y de producciones menos conocidas, menos convencionales. (Bárbara, mujer, 47 años, docente de Historia del Arte)

Las películas voy a verlas al cine. El consumo de películas en casa tiene que ver con alguna que me haya perdido, o volver a ver (...) [Voy al cine] casi todas las semanas, si puedo, sí (...) el sábado a la noche es un clásico alquilar (...) tengo mi cajita [de colección], sí (...) tengo una carpeta en la compu que dice “Material de Internet” y hay cientos y cientos de documentos bajados, qué se yo, una crítica de la revista digital *La Butaca* sobre tal película, (...) una crítica hecha por [el periodista] Guillermo Hernández, con el cual por ahí me comunicaba por mail. (Leandro, varón, 48 años, docente de Psicología)

Yo soy muy peliculera. ¿Has visto *El hombre de la máscara de hierro* (1998)? [Una que recuerdo a menudo es] La imagen de cuando salen los cuatro mosqueteros “así” [teatraliza] y se van a enfrentar con el resto de la... van ellos cuatro, están hechos bolsa los cuatro y viene toda la... qué se yo, treinta [enemigos] (...) es esa sensación de decir “Todavía lo intento, todavía puedo”. (Marcela, mujer, 47 años, docente de Psicología)

Aunque las prácticas cinéfilas de estos docentes no son idénticas a los rituales que los críticos de la revista *Cahiers du cinéma* desarrollaron desde mediados del siglo pasado en torno del cine, parecen de cierto modo equivalentes. La definición más extendida sobre la práctica cinéfila, formulada por Antoine de Baecque y Thierry Frémaux a propósito de estos cinéfilos, la presenta como “una manera de ver las películas, hablar sobre ellas y difundir este discurso” (1995:133). Salvando las distancias históricas, políticas y culturales con aquellos cinéfilos parisinos, intelectualmente más sofisticados, la lectura de esos tres testimonios a la luz de esta caracterización de la cinefilia habilita a pensar en las prácticas de los docentes entrevistados más allá del consumo asiduo de películas: permite identificar un modo particular de mirar ficciones cinematográficas, una manera de hablar y reflexionar sobre ellas, de apropiárselas como recurso de inteligibilidad de la propia experiencia y, finalmente, también una forma de transmitir esos saberes en el espacio escolar.

[Yo traigo una secuencia armada para analizar la película. Entonces, primero la presento: “el director es este, el productor es este, estos son los actores”. El otro día trabajamos con una de Robin Williams, yo les digo: “Díganme películas con Robin Williams”. “*El museo* (Una noche en el museo, 2006)”, dicen. “Hay dos películas en las que el tipo trabaja de loco, *Retratos de una obsesión* (2002) y *Noches blancas* (2002); *Noches blancas* van a ver ustedes”, y justo la estaban dando por el cable, me dijeron. Entonces yo les marco lo enorme que es este actor [Robin Williams], porque es capaz... les cuento cosas de atrás de la película que me he enterado, que por ejemplo cuando tenía que filmar el sangrado de los ojos le andaba salpicando a todos con esa sangre y después el tipo se encerraba 15 minutos y salía con la peor cara de psicótico a filmar esa escena de 10 minutos que tiene. Esas cosas yo las marco, primero, porque le da pasión al contenido, y entonces ya no estamos viendo una película, estamos compartiendo un hecho cultural. Entonces yo trato de meterle pasión; y además si no me aburriría enormemente, yo soy un tipo muy pasional, y necesito meterle pasión a mis clases [...] Con pibes de escuela técnica, pibes que están todo el día soldando, les fascinaba, no sabés al nivel de análisis que llegaron. ¿Por qué? Y porque encontraron en mi materia un elemento humano. O sea, iban a hablar de cosas humanas, ya no íbamos a hablar de los circuitos, íbamos a hablar de cosas humanas. Y eso les gustó [...] La imagen termina siendo un elemento integrador. (Leandro, varón, 48 años, docente de Psicología)

De modo que las prácticas de difusión de cierto discurso cinéfilo desarrolladas por estos docentes en sus clases promueven una visualización del cine de ficción que, en principio, parecen exceder los objetivos pedagógicos vinculados estrictamente a la materia que dictan. Aparecen así, en la proyección de películas en el aula, otras dimensiones del cine que es necesario considerar más allá de la “didactización” (Serra, 2011).

2.2. Describir y explicar las prácticas de los docentes con el cine

En *La cinéphilie ou l'invention d'une culture*, uno de los textos fundacionales sobre los estudios sobre cinefilia, Antoine de Baecque y Thierry Frémaux proponen para el análisis de la historia de la cinefilia la misma reflexividad que pretenden para las películas: dar profundidad a la visión como forma genuina de interpretar un film -o una práctica- en su contexto. La cinefilia aparece allí como una “cultura construida alrededor del cine, un cruce de prácticas históricamente contextualizadas, gestos históricamente codificados, tejidos alrededor del film, de su visión, de su amor y de su legitimación” y, en este sentido,

metodológicamente su propuesta no apunta a la “amplitud del objeto histórico en sí mismo” sino a la “multiplicación de los hilos de interpretación cruzados alrededor de ese objeto” (1995:137). Este modo de entender el estudio de la cinefilia conlleva la selección de “objetos históricos restringidos” que, aunque inicialmente pueden resultar “anecdóticos, incluso irrisorios”, permiten “una interpretación abundante” que “obliga al investigador a realizar planos de corte profundos en el corazón de la cultura”: la recepción de una película, cierta revista sobre cine, alguna experiencia de cineclub, la trayectoria de un cinéfilo. Así, la “prueba histórica”, entendida como una “apuesta interpretativa”, pretende “saturar a su objeto de inteligibilidad”. De modo que el investigador apuesta a que el esfuerzo que implica la restricción en la elección de los casos de estudio, “que desea lo más inextricables posibles”, le sea repuesta en potencial de reflexión. Tomando como inspiración esta propuesta de Baecque y Frémaux, presento y fundamento a continuación el diseño metodológico de esta investigación.

2.2.1. Conveniencia del estudio de casos como estrategia metodológica

En Argentina, los estudios de casos no han alcanzado aún total aceptación e idéntico consenso que otros métodos de investigación más tradicionales respecto de sus instrumentos conceptuales y operativos. Sin embargo, el hecho de que sean caracterizados como “un tipo de investigación que requiere de un análisis holístico y en profundidad”, un diseño metodológico que “tiende a focalizarse en un número acotado de hechos para abordarlos de manera minuciosa” (Piovani y otros, 2010:3), los convierte en la estrategia apropiada para esta investigación. A partir de esta afirmación, conviene entonces revisar algunos argumentos al respecto, con el fin de explicar las decisiones tomadas en cuanto al método de estudio.

En el marco de las ciencias sociales, el estudio de casos constituye una estrategia metodológica que busca investigar “las dinámicas que se presentan en escenarios particulares” para “brindar una descripción, verificar una teoría existente o bien generar teoría” (Eisenhardt cit. en Forni, 2010:61). En este mismo sentido, en un trabajo de 1995, Robert Stake señala que “de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular” (1999:11). Lo define como un “modo de investigación cualitativo”, oponiéndose a la perspectiva de Robert Yin que, en otro trabajo clásico publicado originalmente en 1984, postulaba que “los métodos y las técnicas de indagación parecen insuficientes para definir las bases de este tipo de investigación” (2018:49), permitiendo pensar tanto en diseños cualitativos como cuantitativos o incluso mixtos. En relación con los objetivos particulares de esta investigación, esto es, describir densamente e interpretar en profundidad las prácticas docentes, consideré más relevante realizar un estudio de casos con método cualitativo.

Resulta interesante recuperar puntos de contacto y disidencia entre los esfuerzos de teorización de Stake (1999) y Yin (2018) para definir las particularidades del diseño metodológico de esta investigación. En primer lugar, respecto de la clasificación de los posibles tipos de estudios de casos, Stake identifica estudios “intrínsecos”, “instrumentales” y “colectivos”. En el primer tipo, el objeto de estudio no es del todo una elección de

investigación sino que la selección del caso viene dada por sus características. Así, “no interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (1999:16). Por otra parte, en los estudios instrumentales, el caso específico se constituye como un instrumento que permite no sólo alcanzar una comprensión profunda de sus particularidades sino, además, una que las trasciende. Por ejemplo, tal como señala Stake a propósito de un nuevo sistema de evaluación de aplicación nacional, “se puede elegir a una profesora como objeto de estudio, observar de forma general cómo enseña y de forma más particular cómo califica el trabajo de los alumnos, y si ello afecta o no a su modo de enseñar” (1999:17). Comparando ambos tipos de estudio, Stake señala que “cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos”. Finalmente, menciona también la posibilidad de realizar estudios colectivos, esto es, seleccionar diferentes casos y analizarlos comparativamente

Explicada esta primera tipología, conviene aclarar que en esta investigación he optado por un estudio colectivo, pues seleccioné a cinco docentes como casos de investigación para describir comparativamente las particularidades de sus prácticas de consumo privado y de utilización escolar de películas de ficción. Pero, a la vez, constituye un estudio de casos intrínseco que pretende trascender la descripción particular de cada uno para contribuir en la explicación general de las relaciones entre escuela y cultura visual en la Argentina contemporánea, contemplando especialmente el caso del cine en la educación media.

Por su parte, según Yin, es apropiado optar por un estudio de casos como estrategia metodológica cuando se pretende abordar “un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real”, en el que “el investigador tiene poco control sobre los eventos” y su “pregunta gira en torno al cómo y al por qué” (cit. en Forni, 2010:63). Su propuesta de clasificación establece inicialmente la distinción entre estudio de casos “único” y “múltiple” que, a su vez, pueden perseguir objetivos “exploratorios”, “descriptivos” y “explicativos” (Piovani y otros, 2010). Asimismo, el autor señala que la consideración de las relaciones entre las condiciones contextuales y el caso particular seleccionado permite diferenciar también entre un “diseño holístico”, cuando se aborda una sola unidad de análisis por contexto, y un “diseño incrustado”, cuando se estudian múltiples unidades por contexto (2018:96).

Tomando en cuenta esta segunda propuesta teórica, reafirmo la adecuación de la elección de esta estrategia metodológica para la presente investigación, pues mi objetivo es describir cómo se desarrollan las prácticas de incorporación de ficciones cinematográficas en la escuela media por parte de docentes y explicar, considerando las concepciones que históricamente ha expresado el discurso pedagógico sobre el cine, sus relaciones tanto con las políticas institucionales como con los saberes y las prácticas de esos mismos docentes en tanto espectadores. Se trata, así, de un estudio de casos múltiple con una finalidad descriptiva y explicativa. Luego, al considerar como condiciones contextuales no sólo el escenario general construido a partir de las conclusiones de *Escuelas, jóvenes y saberes* (2011) sino también las características de cada escuela en la que trabajan los docentes seleccionados, es posible precisar que se trata, siguiendo a Yin, de un estudio de caso múltiple de diseño holístico. De

modo que analizamos los casos de cinco docentes que trabajan en diferentes condiciones contextuales: instituciones escolares argentinas de nivel medio definidas, al igual que la investigación anterior, por el nivel socio-cultural de los estudiantes que reciben y por la existencia de programas estructurados para la enseñanza de y/o con imágenes y/o medios, en ambos casos contruidos a partir de los testimonios de los informantes. Agregamos en este caso también, como variable de análisis para caracterizar a las escuelas, la diferenciación entre instituciones públicas y de gestión privada.

En relación con los criterios para la selección de casos, Stake considera que “debe ser la máxima rentabilidad” respecto de aquello que queremos estudiar, refiriendo específicamente “el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo” pero, sobre todo, “la posibilidad de acceso al mismo”. Por supuesto, resulta imprescindible tomar en cuenta las condiciones contextuales, el “equilibrio y la variedad” e “intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos” sin olvidar que el estudio de casos “no constituye una investigación de muestras”: su objetivo primordial es comprender en profundidad las particularidades de un caso, o de varios de ellos contemplando también sus relaciones; pero nunca la representatividad de otros casos (1999:18). Por su parte, Forni señala que los criterios pueden ser “variados, incluyendo cuestiones biográficas, ideológicas o simplemente de oportunidad” (2010:64). Tal como lo entiende este autor, tanto o más importante que el proceso de selección es comprender “de qué clase de caso se trata a fin de apreciar sus posibles aportes al conocimiento del fenómeno (...), reflexionar sobre la situación del caso que se selecciona para su estudio en relación al universo de casos al que pertenece”. Identifica así “casos centrales”, refiriendo la importancia (por su tamaño o su relevancia política, social o cultural) de un caso en el universo considerado; “casos extremos o atípicos” que, al distanciarse del promedio, pueden resultar reveladores, brindar mucha información e incluso “revelar las posibilidades latentes de un fenómeno”; y “casos críticos”, que suelen evidenciar una importancia estratégica en relación al problema a investigar (Forni, 2010:65).

En el marco de esta investigación, para la selección de casos tuve en cuenta los criterios arriba mencionados, intentando no descuidar nunca los objetivos del trabajo ni limitar las potencialidades de la hipótesis que articula la relación entre los saberes y prácticas de consumo de cine por parte de los docentes y los usos escolares de películas de ficción que hacen. De modo que, partiendo de la premisa de que como condición necesaria los docentes seleccionados debían utilizar con frecuencia cine de ficción en sus clases, independientemente de su formación, de la disciplina curricular que dictaran o de los criterios, motivos y fundamentos de la incorporación, traté de identificar casos representativos extremos o atípicos relacionados con el consumo audiovisual. Según Forni, un criterio útil para identificar casos extremos es “partiendo de las teorías y conocimientos existentes, buscar aquellos casos en los cuales sería más probable o bien, más improbable la ocurrencia del fenómeno que estamos interesados en estudiar” (2010:65). Así, a través de trabajo de muestreo en cadena o bola de nieve, recurriendo a informantes clave contactados a partir de *Escuelas, Jóvenes y Saberes* pero también más allá de esta investigación, fui descartando posibles casos hasta encontrar docentes que mostraran fuertes vínculos con el cine por fuera de su práctica docente y otros

que, por el contrario, no los evidenciaran. Por último, en la selección de los cinco casos tuve en cuenta también, siempre dentro del espectro de lo posible, las condiciones contextuales (tipos de escuelas, tal como lo describí anteriormente) y los principios de equilibrio y variedad: diversidad de género (dos mujeres y tres varones cisgénero) y semejante pertenencia generacional (de entre 35 y 45 años de edad); diferencias en la formación (estudios de base de nivel universitarios o superior, formación docente, capacitación en la enseñanza de y con imágenes y medios) y la antigüedad docente (entre 10 y 20 años aproximadamente); desempeño en materias del área de las ciencias sociales y las humanidades (Filosofía, Historia, Antropología, Comunicación). En el apartado 2.2.3 presento los casos de estudio seleccionados: Alicia, Andrés, Camila, Ignacio y Ramiro.

Finalmente, respecto de las generalizaciones y conclusiones posibles de arribar mediante la estrategia metodológica escogida, resulta esclarecedor revisar lo que a primera vista parece una dificultad o limitación del estudio de casos, que Forni presenta a partir de un trabajo de John Walton (1992):

Los casos y estudios de caso encierran una dualidad que les vuelve particularmente problemáticos. Por una parte, expresan lo particular y específico pues los casos siempre se encuentran emplazados en determinados contextos y constituyen abordajes claramente acotados de la vida social. Por otra parte, los estudios de caso son algo más; implican una población, aluden a otros casos. Por más prudente o modesto que sea el investigador, un estudio de caso se centra en lo particular pero sus hallazgos tienen implicancias que van mucho más allá de sus límites. Esto se debe a que los casos no son algo dado u obvio sino una construcción en la cual conceptos y teorías juegan un papel central. En resumen, los estudios de caso siempre se encuentran entre lo particular y lo general, lo específico y lo genérico. (Forni, 2010:61)

Lejos de entender estas dualidades como aparentes problemáticas, pienso que se trata justamente de las potencialidades del método. Partiendo del reconocimiento de la inevitable construcción teórica de cada caso en el marco de esta investigación, las posibles articulaciones y tensiones entre lo particular y lo general en las relaciones que estos docentes muestran entre sus vínculos específicos con el cine y sus diferentes modos de utilización pedagógica de estas ficciones en el aula pueden ser leídas como experiencias exclusivas o pueden iluminar otros casos, otras prácticas. Por mi parte, no pretendo más que describir casos particulares, no busco otra cosa que explicar modos y motivos ceñidos a unos pocos docentes y unas determinadas relaciones. Sin embargo, nada impide aprovechar la potencia teórica de esa limitación primera que hace, como señalaba al comienzo, que el estudio de casos no haya alcanzado aún total aceptación e idéntico consenso que otros métodos. Nada se interpone entre quedarse con las certezas del caso intransferible y las incertidumbres que implica arriesgar un paso ciego más allá de ese límite y atreverse a encontrar en los detalles más insignificantes algunos indicios para pensar las relaciones entre escuela y cultura cinematográfica en este país, en esta época. En última instancia, como en toda escritura, dependerá sólo de las intenciones del lector.

2.2.2. Necesidad de un enfoque etnográfico

Si el objetivo de esta investigación cualitativa es describir e interpretar prácticas de docentes de nivel medio con el cine de ficción tanto dentro como fuera de la escuela, la definición de las técnicas de producción de información y la posterior narración de los casos y su análisis resultan enriquecidos por las reflexiones sobre el enfoque etnográfico posestructuralista, tal como lo presenta Deborah Britzman (2003) en su estudio sobre la “experiencia vivida” de formarse como docente. La autora comienza señalando que “una etnografía es un estudio de la experiencia vivida y, por consiguiente, examina cómo llegamos a construir y organizar lo que ya ha sido experimentado” (2003:32), cómo le otorgamos sentido a la experiencia. De modo que, tomando en consideración su adecuación para el cumplimiento de los objetivos particulares de la investigación, atendiendo a las técnicas de recolección y análisis de información sugeridas para los estudios de casos y siguiendo esta premisa, definí como principal instrumento de abordaje a la entrevista en profundidad.

Ante la necesidad de triangular la información para evitar sesgos en las pruebas empíricas también registré notas de campo y realicé observación participante de clases en las cuales los docentes entrevistados utilizaron películas de ficción. Asimismo, entrevisté a cuatro de los estudiantes que asistieron a esas clases (20 estudiantes en total). Salvo en algunas excepciones, por razones de extensión los resultados de la aplicación de estos instrumentos no han sido incluidos en esta tesis y serán retomados para su análisis en el trabajo doctoral. Corresponde entonces detallar sólo todo lo relativo a la construcción y aplicación de la entrevista como técnica de investigación.

Con cada uno de los cinco docentes seleccionados para este estudio realicé una entrevista en profundidad semiestructurada que incluyó dos encuentros: el primero tuvo una duración de entre 90 y 120 minutos según las particularidades de cada caso y, el segundo, realizado posteriormente a la observación de sus clases, una duración de entre 40 y 50 minutos. En todas las ocasiones las entrevistas tuvieron lugar en los establecimientos educativos de nivel medio donde se desempeñan estos docentes y en los cuales realicé la observación de clases y las entrevistas a los estudiantes.

Si bien privilegié el diálogo más o menos libre con los entrevistados, pretendiendo facilitar la emergencia de enunciados espontáneos sobre sus prácticas de consumo privado y uso escolar del cine, el instrumento de investigación fue estructurado considerando una serie de interrogantes que respondían a categorías y dimensiones de análisis que no podían faltar y que permitían la comparación entre los casos: (1) datos generales del entrevistado en tanto docente y sobre la/s escuela/s en la/s que trabaja; (2) conversación espontánea acerca del uso del cine de ficción en sus clases seguida por preguntas relativas a motivos, fundamentos y objetivos de la incorporación, criterios de selección de películas, descripción de las prácticas de los usos, formación acerca de las imágenes en general y el cine en particular y sobre sus usos pedagógicos; (3) diálogo espontáneo sobre consumos audiovisuales en general y sobre el cine en particular en tanto espectador, seguido de interrogantes orientadas a la descripción de sus prácticas de visualización, de sus preferencias y gustos cinematográficos y de su vínculo

personal con el cine (saberes, recuerdos, emociones, rituales, aprendizajes, cinefilia). Al final del primer encuentro sugerí también (4) cuestiones relativas a discusiones existentes en torno a las relaciones entre escuela y cine, independientemente de que los entrevistados las hubiesen manifestado y evitando nombrar categorías teóricas que pudieran condicionar la entrevista. Propuse así revisar límites y posibilidades de la forma de la escolaridad respecto de la incorporación pedagógica del cine en relación con las características institucionales, condiciones de espacio, tiempo y tecnología, articulaciones y tensiones con los otros (directivos, docentes, estudiantes y sus padres), en especial respecto del posible cuestionamiento a la circulación de ciertas imágenes en la escuela, la relación entre ficción, verdad e ideología y al supuesto recurrente de que “mirar una película implica perder el tiempo”.

El instrumento previsto para el segundo encuentro estuvo estructurado en dos módulos. Incluyó primeramente (1) una conversación espontánea sobre la planificación y el desarrollo de la unidad didáctica observada, donde los docentes entrevistados describieron en sus propios términos lo sucedido, detallando también su percepción respecto del cumplimiento de los objetivos y las consecuencias esperadas y no esperadas según sus experiencias previas realizando este tipo de actividades. Luego, como cierre del trabajo de campo con cada docente, el segundo instrumento contempló nuevamente el diálogo a propósito de (2) ciertas discusiones teóricas respecto las relaciones entre escuela y cine más allá de que hubieran sido mencionadas y, como en el caso anterior, evitando incluir categorías conceptuales que condicionaran la conversación. En este caso, contemplé problemas como la emergencia y el lugar de lo afectivo en el espacio escolar durante y después de la proyección de una película; los debates acerca de la “escolarización” de la mirada, entendida tanto de manera positiva como negativa; el lugar del cine en la sociedad (el mercado, el arte) y su presencia o ausencia en el curriculum escolar; el rol de los docentes en clases que incluyen cine de ficción.

Finalmente, respecto de la elección de la entrevista como técnica de investigación, cabe agregar que opté por ella sin desconocer que, como señala Leonor Arfuch:

...ese diálogo, que se presenta como el acceso más inmediato a una palabra auténtica, testimonial, autorizada, se enfrenta a una paradoja: su credibilidad se construye con procedimientos propios de los géneros de ficción, literarios o mediáticos (formas de narrar, gestos, expresiones, entonaciones); su “objetividad” puede derivar curiosamente de la puesta en escena, a veces exacerbada, de la subjetividad. (Arfuch, 1995:24)

En relación con este problema y a propósito de las particularidades que implica cualquier narración y todo análisis discursivo para el estudio de unas ciertas prácticas, resulta oportuno recuperar, en primer término, el modo como Ana Abramowski (2010) resuelve el abordaje de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas a partir de la realización de entrevistas. Desde una perspectiva foucaultiana, que sostiene que no debemos pensar los discursos sólo como conjuntos de signos sino “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2002:81), Abramowski concibe a las prácticas como “configuradas -entrenadas, formateadas, reguladas- a partir de determinados discursos situados en tiempo y espacio” (Abramowski, 2010:25). De esta manera, la entrevista sería una “intermediación” (Arfuch, 1995), un modo de acceso, a través el discurso, a las prácticas docentes.

Además, también siguiendo a Abramowski, entiendo que estas prácticas no escapan al condicionamiento de los discursos vigentes sobre las relaciones entre escuela y cine en las particulares circunstancias históricas y geográficas que comparto con estos docentes. Discursos que disponen qué y cómo puede ser dicho o no dicho, qué es posible pensar y qué resulta entonces impensable y, de esta manera, configuran toda práctica de incorporación pedagógica de ficciones cinematográficas. La consideración de los regímenes discursivos permite observar lo nombrado y lo que permanece innombrable en los testimonios de los docentes. Como señala Britzman, los discursos refieren a “los modos de entender, hablar y actuar sancionados por una autoridad y dados por sentadas convencionalmente” (2003:38).²⁴

El estudio etnográfico de Deborah Britzman parte de un supuesto equivalente al de Abramowski: propone “atender al lenguaje y a las voces de los participantes” para abordar sus práctica, porque “el lenguaje moldea y es moldeado por el sentido”, porque la voz “permite la participación en el mundo social” e implica “el esfuerzo individual por crear sentido, asentar puntos de vista y negociar con otros” (2003:34). La autora afirma que si bien podemos hablar un mismo lenguaje, lo hacemos con una polifonía de voces: “nuestra voz está siempre supeditada a las relaciones cambiantes entre las palabras que decimos, las prácticas que construimos y la comunidad en la que interactuamos. A medida que las prácticas, perspectivas y comunidades cambian, también lo hace la voz que usamos para nombrarlas” (Britzman, 2003:34).

Este llamado de atención sobre la importancia de considerar el carácter polifónico del lenguaje también es recuperado también por Leonor Arfuch a partir de la teoría de Mijail Bajtín (1982): cada enunciado que consideramos propio, producto de nuestra iniciativa personal y nuestra experiencia, interactúa siempre “con la otredad de lo *ya dicho*, con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura” (Arfuch, 1995:53, destacado en el original). Agotada la ilusión del sujeto como autor de sus palabras y sus sentidos, se hace evidente que hablamos desde una trama sociocultural, mediante un lenguaje que nos antecede y en un infinito proceso de intertextualidad discursiva: al igual que en los relatos acerca de la experiencia de aprender a enseñar o sobre los afectos magisteriales analizados por Britzman y Abramowski respectivamente, es posible identificar en la voz de cada docente aquí estudiado, una pluralidad de voces respecto del cine de ficción y sus potencialidades pedagógicas: “viejos saberes, creencias, dichos del sentido común, verdades que no necesitan demostración, opiniones fijadas por el estereotipo” (Arfuch, 1995:53). De manera que resulta aquí relevante pensar “cómo los sujetos producen y reproducen sentidos y mitos sobre la educación [y su relación con el cine, en este caso] a través de teorías, prácticas, rutinas, discursos, contextos y

²⁴ Según Inés Dussel, las investigaciones del campo educativo suelen recuperar, entre los conceptos y métodos desarrollados Michel Foucault, las nociones de discurso y régimen de verdad y su perspectiva respecto de la materialidad del poder: “la idea de que las prácticas pueden ser analizadas de acuerdo a regímenes discursivos y epistémicos particulares determinados por las relaciones de poder (...), junto con su interés por el orden y el desorden de estos regímenes, y sus continuidades y rupturas” (Dussel, 2019:7). Los trabajos de Britzman (2003) y Abramowski (2010) dan cuenta de estas apropiaciones para pensar las prácticas de “aprender a enseñar” y los afectos magisteriales respectivamente.

reflexiones” sobre esta relación, y “cómo esas significaciones producen identidades” (Britzman, 2003:37).

Por otro lado, atendiendo a distintas dimensiones, las tres autoras también coinciden en destacar la importancia de la consideración de las condiciones de enunciación de la entrevista, de su posterior narración y de su lectura; dicho de otro modo, las cualidades de la entrevista como proceso, producto y objeto de análisis. Abramowski llama la atención sobre el hecho de que, en una entrevista, “los discursos se formulan en una situación en la que el investigador ‘hace hablar’ al entrevistado (...) no registra simplemente lo dicho sino que construye su fuente” (2010:25). Por su parte, Arfuch explica que la entrevista constituye siempre una invención dialógica y cooperativa en la que el sujeto entrevistado -y acaso también el investigador-, “a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia” (1995:54). Del mismo modo, respecto de la narración posible de un testimonio, la autora afirma que no puede aspirar más que a una “utopía de transparencia”: “la restitución de la palabra ‘tal como fue dicha’ aparece al mismo tiempo como regla y como imposibilidad de la escritura: la obligación de reproducir ‘textualmente’ que sin embargo ya está fuera del marco de su enunciación, en otro contexto y otro tiempo” (Arfuch, 1995:52). Y, finalmente, Britzman afirma que “re-relatar la historia de otro constituye siempre un relatar parcial, limitado no sólo a la propia perspectiva sino también por las exigencias de lo que puede y no puede ser relatado. Los relatos de la experiencia vivida -la historia, o lo que es contado, y el discurso, o lo que estructura la forma como una historia es contada- son siempre selectivas y están en tensión” (2003:35). La contradicción, concluye, es que mientras la tradición etnográfica empuja al lector a aceptar la historia narrada como un “todo unitario”, holístico, la crítica posestructuralista pretende “desbaratar el mito de la narrativa sin fisuras y el narrador omnisciente”.

Es desde este lugar que Britzman cuestiona tres “autoridades etnográficas”: la del empirismo, la del lenguaje y la de la lectura o, incluso, de la comprensión, tendiendo un manto de sospecha sobre el investigador, el lector y la etnografía misma. A partir de las teorías posestructuralistas, “el realismo de la etnografía se toma como un efecto de los discursos de lo real (...) Las críticas parten de supuestos de historicidad y definen a la etnografía como un conjunto de prácticas y un conjunto de discursos” (2003:244). De modo que, siguiendo a Edward Said, podemos considerar “el estilo, las figuras del discurso, las escenas, los recursos narrativos y las circunstancias históricas y sociales, pero no [pretender] la exactitud de la representación ni su fidelidad a algún gran original” (cit. en Britzman, 2003:243).

Dicho esto, luego de la explicación de los fundamentos teóricos de este enfoque etnográfico y con el fin de hacer algunas precisiones, recupero las ideas esbozadas hacia el final del apartado anterior. Cuestionadas las posibilidades de las intenciones del autor y el lector, cabe decir que la práctica de la crítica requiere un mayor esfuerzo de lectura, que la lleve “más allá del mito de las representaciones literales y de la engañosa promesa de que la realidad es transparente, estable e igual a la representada” (Britzman, 2003:254). Por mi parte, desde el lugar del autor no me queda más que la utópica aspiración a la más sincera honestidad

metodológica e intelectual posible que, a fin de cuentas, a la vez me impide procurar otra cosa que no sea apenas, quizás, “entrever una verdad en la fugacidad del decir” (Arfuch, 1995:61).

2.2.3. Cinco casos para pensar las relaciones de los docentes con el cine

La descripción de la estrategia metodológica, de las técnicas de investigación y del enfoque de análisis elegido para este trabajo da paso ahora a la presentación de los cinco casos de estudio seleccionados. En el presente apartado describo cada uno de ellos, deteniéndome en detalle en la exposición de las variables de análisis significativas para esta investigación. Finalmente, a modo de síntesis, construyo un cuadro que resume los aspectos más relevantes de los casos, con el objetivo de que pueda ser utilizado como herramienta de consulta rápida ante las interrogantes que surjan sobre las particularidades de cada docente y de cada escuela al momento del análisis de las entrevistas y de la elaboración de las conclusiones (Cuadro 13, ver *Anexos*).

2.2.3.1. Alicia

Alicia es mujer, tiene 45 años y viven en Mendoza²⁵. Es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía egresada de una universidad nacional, en la que luego realizó también una Especialización en Docencia Universitaria. Durante dos años, cursó y aprobó todos los seminarios obligatorios del Doctorado en Filosofía que ofrece la misma institución; sin embargo, lo abandonó cuando, luego de que la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) rechazara la acreditación del posgrado, las autoridades le exigieron cambiarse de plan de estudios (del doctorado “estructurado” al “personalizado”). “Como yo no tengo tema [de investigación], en realidad fui a aprender”, afirma Alicia; “No tengo tema, hasta ahora, que (...) empecé a formarme en bioética. Ahora ya sé adónde quiero ir, lo que me gusta, pero yo [antes] no lo sabía” (Alicia). Recientemente terminó una Diplomatura en Bioética Clínica y Social que ofrece la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) con modalidad virtual, y ahora está realizando otra equivalente que dicta la misma institución, en Ética en la Investigación con Seres Humanos. Al momento de la primera entrevista, también está realizando un curso sobre utilización de la Plataforma Moodle.

Como docente de nivel medio, Alicia suma 21 años de antigüedad, la misma cantidad de tiempo que lleva trabajando en la escuela pública de gestión universitaria en la que realizamos la primera entrevista. Se trata de un colegio que recibe estudiantes de niveles socio-culturales medios y medios-altos: “Aun cuando la recepción en general es de muchos niveles socio-culturales, mayoritariamente los chicos del colegio son hijos de profesionales (...) las

²⁵ Alicia fue entrevistada de manera personal en su lugar de trabajo en dos ocasiones. El primer encuentro fue realizado el 2 de octubre de 2012 y, el segundo, luego de la observación de sus clases y las entrevistas a los estudiantes, el 6 de noviembre del mismo año.

expectativas de estudio son casi del cien por ciento, o sea, todos tienen proyectos. Aunque se frustren en algunos después, hoy, cuando salen de acá, todos salen con proyectos universitarios” (Alicia). Se trata de una institución que, siguiendo la categorización propuesta en la investigación *Escuela, jóvenes y saberes*, exhibe prácticas organizadas curricularmente en torno al uso de imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o digitales. En esa escuela Alicia dicta las materias Ciencia y Lógica en cuarto año y Problemática Filosófica en quinto, a seis cursos en total. Trabaja 24 horas-cátedra semanales en la institución.

También dicta las materias Filosofía y Formación Ética y Ciudadana en el quinto año de una escuela media confesional de gestión privada que, a diferencia de la anterior, no cuenta con un programa estructurado orientado a la enseñanza sobre y/o con imágenes y/o medios. Los estudiantes que recibe la escuela pertenecen a niveles socio-culturales similares a los de la anterior institución: “Es semejante, son chicos de clase media, es un colegio privado pero de cuota bastante módica, accesible, la mitad de los chicos deben tener también papás profesionales” (Alicia). Agrega sin embargo que las expectativas de continuar los estudios de estos alumnos cambian porque “tienen una afinidad diferente con el interés en el estudio, con la dedicación al estudio y con la capacidad incluso que requieren los estudios universitarios”. Cuando indago en los argumentos de su afirmación, responde especificando características diferenciales tanto de los estudiantes como de los docentes del otro colegio, el de gestión pública universitaria: “Trabajamos con una población absolutamente selecta: entran chicos con promedios altísimos; eso ya determinó la manera de enfocar el estudio. [Por otro lado] Todos los profesores que tienen experiencia en el nivel universitario saben que exigen más acá que en la Facultad o que, si exigen lo mismo, el resultado es mejor que en la Facultad”. En la escuela privada la docente suma 10 años de antigüedad y, al momento de la entrevista, trabaja 11 horas-cátedra semanales en tres cursos, a uno de los cuales les dicta clases de ambas materias.

Alicia vive con su marido y tiene dos hijos, un varón de 18 años y una mujer de 13. No tiene otras ocupaciones por fuera de la docencia en nivel medio, aunque cuenta que está trabajando en la reforma del plan de estudios de la carrera de Filosofía de la universidad nacional en la que estudió: “es un trabajo que no es remunerado, que nos está insumiendo mucho tiempo, pero me gusta” (Alicia).

2.2.3.2. Andrés

Andrés es varón, tiene 35 años y vive en Mendoza²⁶. Es Profesor de Historia y Profesor de Ciencias Políticas egresado de un instituto de educación de nivel superior dependiente del ministerio de educación provincial. “Son profesorados de 4 años [de duración] cada uno”, aclara, subrayando un rasgo que considera diferencial respecto de la calidad de su formación

²⁶ Andrés fue entrevistado de manera personal en su lugar de trabajo en dos ocasiones. El primer encuentro fue realizado el 28 de septiembre de 2012 y, el segundo, luego de la observación de sus clases y las entrevistas a los estudiantes, el 21 de diciembre del mismo año.

en relación a carreras equivalentes que ofrece el nivel universitario, estableciendo una comparación con los egresados de la universidad nacional que será recurrente a lo largo de la entrevista. Al momento de la primera entrevista, se encuentra escribiendo la tesis de grado de una Licenciatura en Gestión Educativa que está terminando de cursar en una universidad privada. “[El tema de mi tesis es] la falta de participación de los alumnos en cuestiones que tienen que ver con centros de estudiantes, el consejo de escuela, en el nivel superior”, explica (Andrés). La investigación la está realizando en el instituto de nivel superior del que es egresado y en el que trabaja 10 horas-cátedra semanales como Coordinador de Políticas Estudiantiles. “Es un trabajo de gestión, que es afín a la licenciatura que estoy concluyendo (...) [En mi tesis] Yo quiero ver, o estoy arriesgando una hipótesis: si el medio social influye en la poca o nula o escasa participación de los alumnos con todo lo que tiene que ver con la participación ciudadana dentro de la institución y obviamente ver si eso es un reflejo de lo que pasa a nivel social”.

Como docente de nivel medio, Andrés cuenta 9 años de antigüedad y actualmente trabaja un total de 28 horas-cátedra en tres escuelas de nivel medio: una escuela de gestión privada en la que trabaja 12 horas-cátedra y dicta 3 materias a 3 cursos de diferentes años (Historia y Formación Ética en segundo, Historia I en tercero e Historia II en cuarto) y dos escuelas públicas de gestión provincial. En la primera trabaja 6 horas-cátedra dictando Historia y Formación Ética en primer año y, en la segunda, las 10 horas-cátedra restantes como docente de Historia y Formación Ética en primero (un curso con 30 estudiantes) e Historia I en tercero (un curso, 27 estudiantes). A pesar de que suma 5 años de antigüedad, en la última institución reviste el cargo de “suplente en cargo vacante”.

Esta escuela, la que seleccionamos para realizar la entrevista, está ubicada en una zona céntrica y recibe estudiantes de niveles socio-culturales medios y medios-bajos: “Son de barrios muy variados (...) la mayoría tiene que venir en colectivo, algunos que se toman dos colectivos. Si hablamos del ámbito socio-cultural del cual proceden, es un ámbito en el cual se evidencian muchas problemáticas sociales y familiares (...) y eso se evidencia en el aula, totalmente” (Andrés). Cuando le pido que describa las problemáticas que señala y las consecuencias que observa, Andrés explica: “Hay alumnos que tienen problemáticas en varias asignaturas y del mismo Gabinete [Psicopedagógico] nos piden un informe escrito del chico y nos cuentan ciertas patologías que pueden llegar a tener: chicos con dislexia, déficit atencional, familias ensambladas, yo el año pasado también tuve el caso de una chica golpeada (...) Yo no soy psicólogo pero muchísimas de las problemáticas que el chico trae de su casa, las refleja en el aula, es seguro”.

Según la categorización propuesta en la investigación *Escuela, jóvenes y saberes*, la última escuela descrita no exhibe prácticas organizadas curricularmente en torno al uso de imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o digitales. Sin embargo, a pesar de que tiene un diseño curricular orientado a Ciencias Naturales y a Nutrición y Salud, el director de la escuela organiza anualmente un concurso de producción escolar de cortometrajes de carácter provincial que viene creciendo significativamente y que ha posibilitado cierta difusión y legitimación de saberes vinculados a la realización audiovisual al interior de la institución.

Dicho de otro modo, a pesar de que se trata de una iniciativa que se realiza desde la dirección hacia afuera de la institución y que dentro de la propia escuela es desarrollada sólo en el marco de unos pocos espacios curriculares específicos, los docentes de materias ajenas a estos saberes y prácticas reconocen el proyecto y lo valoran: “Esta escuela es muy particular porque [el director] Carlos, como es [egresado] de Comunicación Social, está con todo un tema, un concurso, que es genial”.

Andrés no tiene otras ocupaciones por fuera de la coordinación que realiza en el nivel superior y las materias que enseña en nivel medio. No tiene hijos y vive solo en una zona céntrica, cerca de las escuelas de nivel medio pero bastante alejado de distrito en el que vivió su infancia y su juventud, en el que está ubicado el instituto superior en el que estudió y ahora trabaja.

2.2.3.3. Camila

Camila es mujer, tiene 35 años y vive en Mendoza²⁷. Es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia egresada de una universidad nacional y comenzó a cursar materias complementarias para obtener también el título de Licenciada. Sin embargo, “por el tema del trabajo y los horarios, no terminé de presentar nunca la tesis (...) me quedaban seis materias nada más, y no, la dejé” (Camila). Cuenta que tiempo atrás cursó algunos seminarios de posgrado, “que no es hacer un posgrado ni nada por el estilo”, aclara, subrayando que no tiene otros títulos posteriores al profesorado. Explica que lo hizo pensando en perfeccionarse, pero que sucedió “hace años, lo veo lejano (...) y hace bastante que no, no he vuelto a..., y ahora me quise inscribir en otro que empezó la semana pasada pero tampoco, por el horario, no me coincide”.

Como docente de nivel medio, Camila cuenta 10 años de antigüedad. Comenzó su carrera docente en la institución en la que realizamos la entrevista, aunque hubo un periodo en que no pudo dar clases allí: “Apenas me recibí empecé a trabajar en esta escuela con Formación Ética y Ciudadana en tercero -que ahora es quinto-, y en primer año -que es tercero-, siempre Historia (...) Estuve dos o tres años afuera, porque me tomaron las horas, e ingresé nuevamente este año, volví otra vez a Historia I en tercero” (Camila). Actualmente dicta esa materia a un solo curso de 32 estudiantes en la orientación curricular Ciencias Naturales, lo que representa 4 horas-cátedra de trabajo semanales.

En este caso, al igual que en el de Andrés, se trata de una escuela pública de gestión provincial ubicada en una zona céntrica que recibe estudiantes de niveles socio-culturales medio y medio-bajo. “En general son chicos que estudian. Buenísimos, me encantan, son charlatanes. Pero no les veo, a la gran mayoría, ganas de seguir estudiando otra carrera (...) me da la impresión de que no tienen muy incorporado el tema del estudio, de ocupar su

²⁷ Camila fue entrevistada de manera personal en su lugar de trabajo en dos ocasiones. El primer encuentro fue realizado el 26 de septiembre de 2012 y, el segundo, luego de la observación de sus clases y las entrevistas a los estudiantes, el 21 de diciembre del mismo año.

tiempo. Pienso que van a salir a trabajar (...) Tengo algunos chicos que sí, estoy segura que van a seguir una carrera universitaria, pero su gran mayoría veo que no” (Camila). La escuela tampoco cuenta con un programa estructurado orientado a la enseñanza sobre y/o con imágenes y/o medios, aunque Camila afirma que informalmente “nos incentivan para que utilicemos las netbooks, pero (...) cuando no se les ha roto la netbook, están bloqueadas, chicos que vienen de otras escuelas no les han dado las netbooks, la han tenido que devolver en la escuela que vienen y están sin netbook”. Agrega, luego, respecto de los estudiantes, que “la nueva gestión [de la escuela] sí los está incentivando, pero los chicos no tienen el hábito. No vienen con el hábito [de utilizar computadoras portátiles]”.

El tiempo que Camila pasa en esta escuela representa sólo una pequeña parte del tiempo total que dedica a la docencia en nivel medio. Trabaja también en otras dos escuelas públicas bajo la órbita provincial y en una institución confesional de gestión privada. La primera está ubicada en una zona céntrica, reviste cierto prestigio que tuvieron algunas escuelas nacionales hasta la década de 1990 cuando fueron transferidas a los gobiernos provinciales y recibe estudiantes de un “nivel socio-cultural un poquitín más elevado [que la anterior]” (Camila). Sin embargo, al respecto, aclara: “No es la escuela de antes, ¿sí?, que era un poco más elitista; ahora es como que vienen otros chicos de otros barrios”. En esa institución trabaja 23 horas-cátedra semanales, también desde hace 10 años: “Estoy desde primero a quinto año, doy Historia. Inclusive doy Historia de las Ciencias en segundo (...) Cinco cursos tengo en esa escuela, un promedio de 30 alumnos por curso”. La segunda escuela, en la que también dicta Historia pero además Proyecto Integrado a dos cursos, está ubicada en una zona rural: “Tengo en un curso 20 alumnos y otro de 23 (...) hay muchos más problemas ahí por el tema del ausentismo. Es más, me han abandonado como cinco o seis chicos a lo largo del año. Y hay también otra realidad, muchas chicas quedan embarazadas, varones que van a ser papás”. En la última escuela, la de gestión privada, dicta Proyecto Integrado en un solo curso: “Es una materia en la cual se ensambla Historia y Geografía. Es un despropósito. Digamos que la idea estuvo buena pero no hay forma de amalgamar”. Respecto del nivel socio-cultural de los estudiantes que recibe la escuela, describe que “se nota un nivel más elevado”. Como fundamento de esta percepción, señala que “Los chicos tienen el tema de la disciplina un poco más incorporado, porque ellos saben que si se portan mal o tienen muchos problemas de disciplina, saben que se van de la escuela, a diferencia de lo que sucede en la estatal, ¿sí? Tienen un poco más de respeto a las normas y es una comunidad más cerrada”.

Además de su trabajo como docente de nivel medio, Camila se dedica a vender ropa: “Empecé la semana pasada”, cuenta, destacando que “Es un emprendimiento propio” (Camila). Vive sola y no tiene hijos.

2.2.3.4. Ignacio

Ignacio es varón, tiene 37 años y vive en Córdoba²⁸. Es Licenciado en Comunicación Social con orientación en Medios Gráficos egresado de una universidad nacional. “Lo de gráfica fue más que nada por un interés de ese momento; después empecé a encontrarle mucho más sentido al trabajo con los medios audiovisuales, pero ya forma parte de una cuestión casi autodidacta” (Ignacio). En este sentido, cuenta que ha realizado diversos cursos “relacionados con la imagen o con medios audiovisuales, (...) [de los cuales] algunos los abandoné porque ya sabía los temas”. Explica que, tal como lo entiende, no ha sido “una formación intensiva”, sino “más bien recortes de cosas que uno va captando, de experiencias propias, experiencias de otros, algunas conferencias”. Al momento de la entrevista está realizando cursos virtuales ofrecidos en forma gratuita por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del programa nacional de inclusión digital.

Como docente de nivel medio, Ignacio lleva trabajando 11 años en una escuela de gestión privada laica que tiene dos orientaciones curriculares: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. “Fui alumno de esta escuela y expulsado de esta escuela”, cuenta, “he hecho todo el trayecto” (Ignacio). Al momento de la entrevista suma un total de 12 horas-cátedra de clases semanales, distribuidas entre tres materias: Tecnologías de la Información y la Comunicación en tercer año, Medios y técnicas de comunicación en cuarto año y Teorías de la Comunicación en quinto año. Tomando en consideración el contenido de estas asignaturas, podemos pensar que se trata de una escuela que exhibe prácticas organizadas curricularmente en torno al uso de imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o digitales, aun cuando se trata de espacios definidos por el diseño curricular provincial más que por iniciativa de la propia institución.

Por otro lado, la escuela recibe estudiantes de nivel socio-cultural medio: “algún caso medio-alto, que vive en *country*, algún caso medio-bajo, pero en general familias con un poder adquisitivo, o sea: comen todos los días, se visten bien, no tienen inconvenientes” (Ignacio), explica Ignacio. Respecto de las expectativas y posibilidades de acceder al nivel superior o universitario, menciona que “son altas, casi todos continúan, salvo algunos casos especiales que tienen más que ver con características personales que con posibilidades económicas”. Reafirma su observación agregando que “son pocos los casos donde [el estudiante] requiera trabajar para poder desarrollar una carrera, o que la universidad no forme parte del imaginario de la familia, muy poquitos casos”.

Ignacio realiza también un trabajo de gestión en esa misma institución (que, además del nivel medio, exhibe una oferta educativa destinada a los demás niveles): está a cargo del Área de Informática del establecimiento, desde el nivel inicial hasta el superior; cargo que le representa 20 horas-cátedra semanales de trabajo. Por último, también en la misma institución dicta el Taller de Lenguaje Digital y Audiovisual (4 horas-cátedra semanales) en el nivel superior.

²⁸ Ignacio fue entrevistado de manera personal en su lugar de trabajo en dos ocasiones. El primer encuentro fue realizado el 16 de octubre de 2012 y, el segundo, luego de la observación de sus clases y las entrevistas a los estudiantes, más tarde ese mismo día.

Además de los diversos trabajos que desempeña en esta institución, Ignacio realiza mantenimiento informático de forma privada: “nada relacionado; o sea, relacionado desde lo técnico, lo instrumental, pero nada más” (Ignacio), aclara, enfatizando luego que su trabajo en la escuela, tanto en las materias como desde el cargo de gestión, incluye pero a la vez excede la enseñanza sobre el uso instrumental de los medios. Vive con su pareja y tiene dos hijos pequeños: “uno de 3 años y uno de 2 meses”.

2.2.3.5. Ramiro

Ramiro es varón, tiene 44 años y vive en Córdoba²⁹. El profesor y licenciado en Filosofía egresado de una universidad nacional y durante cinco años cursó un Doctorado en Filosofía con una beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma institución. Entonces investigaba sobre “el imaginario de la religión en el derecho penal”, pero “me casé, tuve cuatro hijos, empecé a trabajar en otras cosas cuando se me terminó la beca y me desconecté un poco del ámbito universitario, no me terminó de convencer (...) no había un espacio donde ubicarme y fueron saliendo horas y horas de secundario y una realidad tapó la otra y finalmente me quedé en el secundario” (Ramiro). Cuenta que se ha seguido formando, aunque no precisa las temáticas ni la frecuencia. Sí explicita que lo ha hecho por fuera de los espacios universitarios: “Siempre algún curso, viste que en el secundario te van obligando a hacer algún cursito. Pero hace mucho tiempo, cinco-seis años que no piso la universidad como ámbito de capacitación, a pesar de que me han invitado varias veces a ir”.

Como docente de nivel medio Ramiro suma 9 años de antigüedad, de los cuales los últimos 8, ha trabajado en la escuela laica de gestión privada en la que realizamos la entrevista. “Yo empecé dando clases acá siete años, ocho años atrás, ante la huida de una profesora de Metodología de la Investigación Social, que huyó, abandonó, como era un curso muy problemático (...) por un contacto de un contacto que sabía que yo estaba haciendo el doctorado, me dijeron ‘Vení, haceme la gamba’ y bueno, me quedé” (Ramiro). Actualmente trabaja 20 horas-cátedra semanales en esa institución, en las que dicta cuatro materias a ocho cursos (dos comisiones por año) en el marco de la orientación curricular Comunicación: Formación para la Vida y el Trabajo (tercer año), Metodología de la Investigación Social (cuarto año), y Antropología y Proyectos de Intervención Social (quinto año). De manera semejante al caso anterior, tomando en consideración en esta ocasión el diseño curricular provincial al que adscribe esta escuela, podemos postular que se trata de una institución que cuenta con un programa estructurado orientado a la enseñanza sobre y/o con imágenes y/o medios.

Respecto del nivel socio-cultural de los estudiantes que recibe la escuela, Ramiro afirma que “los chicos que vienen acá son de algunas localidades cercanas (...) son, a grandes rasgos

²⁹ Ramiro fue entrevistado de manera personal en su lugar de trabajo en dos ocasiones. El primer encuentro fue realizado el 3 de octubre de 2012 y, el segundo, luego de la observación de sus clases y las entrevistas a los estudiantes, más tarde ese mismo día.

podrías decir, que son de clase media, de nuestra antigua clase media, digamos” (Ramiro). Y explica: “Chicos que tienen algún padre profesional, otros que tienen algún trabajo como consolidado acá en la zona (...) Sabés quién es el padre, de qué familia vienen, hay una cosa como muy de pueblo en eso. Y la identidad del cole es muy de hacer hincapié también en de dónde viene cada chico. Es como que sabemos la historia personal y la historia familiar, se maneja mucho eso”. Menciona también que la gran mayoría de los estudiantes de la escuela tiene expectativas y posibilidades de continuar estudiando pero aclara que no siempre se da: “yo tengo contacto con ciertos alumnos, que han sido alumnos míos, y cuando van pasando los años vas viendo que la expectativa se diluye un poco. Comienzan muchos, pero después son pocos los que te enterás que están llevando una vida regular universitaria con ciertos hábitos de cursar, aprobar”.

Además de hacerlo en esta escuela, Ramiro dicta clases en otras instituciones de nivel medio y superior: “Trabajo en otra escuela que es ‘muy privada’, digamos, es de clase alta. Es un cole muy chiquito, muy familiar. Es otra realidad completamente distinta, tengo grupos de 20 chicos en cada curso (...) Ahí doy Antropología y Filosofía” (Ramiro). Allí tiene designadas 9 horas-cátedra semanales, pero trabaja 15: “tenemos un convenio con los dueños, año tras año he ido mejorando mi sueldo de palabra (...) Esas 6 horas las voy negociando yo porque hago otros laburos en el cole: proyectos de investigación, los asesoro a los chicos”. En el nivel superior da la materia Problemática Socio-Antropológica en Educación en el marco de un Profesorado en Inglés (3 horas-cátedra de clases más 1 de carácter institucional).

Desde hace cuatro años Ramiro no se dedica a otra cosa además que no sea la docencia. Vive con su pareja y tiene cuatro hijos “muy adolescentes”, de 7, 10, 13 y 16 años.

Aquellas primeras conclusiones elaboradas en el marco de la investigación *Escuelas, jóvenes y saberes* (2011) contribuyeron a marcar el camino a seguir en este estudio: la necesidad de describir e interpretar las prácticas cinéfilas y de incorporación escolar del cine de ficción por parte de los docentes, atendiendo específicamente a sus vínculos. Definieron también nuevas interrogantes respecto de los repertorios cinematográficos de los profesores y sobre los criterios de selección que ponen en juego al momento de ponderar una película para su consumo privado o para su uso escolar; respecto de la diversidad de motivos de la integración del cine en sus clases y sobre sus fundamentos; y en relación con el espectro de usos escolares del cine que así aparecen y sobre los modos como se vinculan con las discusiones sobre las relaciones entre cine y escuela. Contribuyeron de estas maneras a ajustar los distintos aspectos del diseño de esta investigación y a desarrollar una estrategia metodológica coherente. Resta entonces dar paso al análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo, distribuido en los dos últimos capítulos. Sin embargo, el primero de ellos (*Capítulo 3*), dedicado a construir los perfiles de los cinco docentes estudiados en tanto espectadores de cine, requiere antes precisar y profundizar la definición de cinefilia.

Capítulo 3. Los docentes como espectadores y cinéfilos

Mencioné en la *Introducción* que, en febrero de 1996, Susan Sontag publicó un artículo titulado *The Decay of Cinema* en *The New York Time Magazine*. Comenzaba diciendo que “Los cien años del cine parecen tener la forma de un ciclo vital: un inevitable nacimiento, la firme acumulación de glorias y, en la última década, el inicio de un ignominioso e irreversible declive”. La filósofa atribuía esta decadencia a la desaparición de películas “dignas de admiración” ante la embestida del cine comercial producido en Hollywood pero, también, al final de la cinefilia “que es el nombre de ese tipo de amor tan particular que el cine inspiraba”.

Al igual que Antoine de Baecque y Thierry Frémaux (1995), Sontag miraba con nostalgia (Elsaesser, 2005; Ramos Arenas, 2015) el momento de la emergencia de esa primera cinefilia (1944-1968)³⁰, primero en Francia y luego en Alemania, Italia, Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá. Como cinéfila perteneciente a la segunda generación (1968-1996) definía a la práctica cinéfila como el acto de “ir a ver películas, pensar sobre las películas y hablar sobre las películas”, también en correspondencia con la descripción que hacen sus contemporáneos franceses. Para esos jóvenes universitarios apasionados, el cine se convirtió en una “cruzada”, a medida que cinematecas y cineclubs, “templos” de aquella “religión”, se expandían durante los ‘60 y ‘70 con proyecciones organizadas por y para sus “apóstoles”.

Sin embargo, la lectura atenta de su artículo muestra que, más allá de sus acertados diagnósticos sobre el cine comercial y más acá de la supuesta ingenuidad o el esnobismo que diversos autores atribuyen a su declarado amor cinéfilo, su sentencia de defunción no está allí sino para marcar un punto de inflexión en los modos de comprender el consumo de películas y las prácticas en torno del cine. Hacia el final, reserva a esta peculiar relación con las películas la única cuota de esperanza posible para el cine: “si el cine puede ser resucitado, será sólo a través del nacimiento de un nuevo tipo de cinefilia” (Sontag, 1996).

Marijke De Valck y Malte Hagener reconocen la inevitable extinción de esa peculiar forma de relación con el cine y, ajenos a aquel luto cinéfilo, reconocen la continuidad de la práctica por otros medios, en el sentido literal y figurado del término. Lejos de haber desaparecido, desde mediados de los ‘90 la cinefilia viene experimentando un proceso de transformación evidente en “una nueva generación de cinéfilos igualmente devotos que despliega y desarrolla nuevos modos de relación con la sobreabundancia de material cinematográfico ampliamente disponible a través de la tecnología” (2005:13). Esta constatación permite pensar ciertos consumos cinematográficos contemporáneos como prácticas cinéfilas, considerando las dimensiones

³⁰ La cinefilia clásica correspondiente a la primera generación de cinéfilos convocó a autores, cineastas y espectadores franceses en torno a revistas como *Cahiers du Cinéma* y *Positif*, a las proyecciones de la *Cinémathèque Française*, de los cineclubs parisinos y de las salas legendarias, como el cine *Mac-Mahon*. En el marco del movimiento cinematográfico conocido como *Nouvelle Vague*, esta cinefilia desplegó un discurso “erudito” y “elitista” (Jullier y Leveratto, 2012) que impuso un modo de legitimación de ciertas obras, y más precisamente, de ciertos autores, a partir de los desarrollos teóricos que tuvieron lugar en las mencionadas publicaciones de crítica cinematográfica: entre las más significativas, la defensa del cine como arte realista y la *política de los autores* que, mediante el culto a la figura del director, permitió valorizar la *autoría artística* de cineastas muy diversos cercanos tanto al Neorealismo Italiano como al Cine Clásico de Hollywood.

clásicas de la práctica pero, también, identificando otras más recientes. En el presente capítulo recupero primero estas definiciones y caracterizaciones sobre “las cinefilias y los cinéfilos” (Jullier y Leveratto, 2012), para así poder luego construir los perfiles que como espectadores tienen los docentes estudiados e identificar, cuando las haya, rasgos de sus prácticas cinéfilas.

3.1. Definiciones y caracterizaciones sobre las prácticas cinéfilas

Antoine de Baecque y Frémaux definen a la cinefilia a través de un breve enunciado, simple y concreto, evocado en la mayoría de los trabajos posteriores como primer e ineludible modo de delimitar la práctica. Una vez más: para ellos, la cinefilia es “una forma de ver películas, hablar sobre ellas y difundir luego ese discurso” (1995:133). Su acierto quizá radique en haber podido condensar con notable claridad tres acciones que constituyen las prácticas cinéfilas y que, dispuestas de manera secuencial, establecen como premisa que se trata de una práctica individual siempre realizada con y hacia otros: lejos de encontrar su punto de culminación en el desarrollo de un modo particular y propio de mirar (o amar) películas, la cinefilia implica una relación afectiva con el cine que se despliega comunitariamente en los intercambios con otros cinéfilos y en la transmisión de ese discurso que es el del cine pero, también y sobre todo, el de la cinefilia.

Sin embargo, para los cinéfilos que describen la relación con las películas llegaba aún más lejos. Su texto deja ver cómo el cine se imbricaba, se confundía con la vida misma: la cinefilia era una forma de “vida organizada en torno del cine”, una “necesidad vital”. En este sentido, la cinefilia como aparece como “algo misterioso, ritual, enigmático, secreto”, en tanto es experimentada como una “pasión”, casi religiosa, compartida con “el clan”, los colegas de la revista o los miembros del cineclub en tanto “comunidad de interpretación” (de Baecque y Frémaux, 1995:134).

Del otro lado del océano, los estudios de Henry Jenkins (2009) sobre la cultura *fan* también contribuyen a la caracterización de las prácticas cinéfilas, aun cuando el autor no trabajó específicamente este problema. Desde sus primeros trabajos, Jenkins se esforzó en construir una imagen alternativa de los aficionados, mostrando a los consumidores de la cultura de masas como “sujetos activos, críticamente comprometidos y creativos” que poseen saberes y habilidades necesarias para “archivar, comentar, apropiarse de los contenidos mediáticos y volver a ponerlos en circulación” (2009:10). Para Jenkins, no alcanza con ser espectador habitual de un producto audiovisual para convertirse en *fan*, sino que es necesario además “traducir ese visionado en algún tipo de actividad cultural, compartiendo con amigos sentimientos y pensamientos sobre el contenido del programa, uniéndose a una comunidad de otros *fans* que comparten intereses comunes” (Jenkins, 2009:12). En efecto, es la “habilidad de transformar la reacción personal en interacción social, la cultura del espectáculo en cultura de la participación”, lo que define la cultura de los *fans*.

Es Janet Staiger (2005), quien recupera los desarrollos de Jenkins para pensar las prácticas de los *movie fans*. La autora sintetiza seis categorías que describen las prácticas de afición y que, como señalan Jullier y Leveratto (2012), pueden ser entendidas como una forma particular de

cinefilia: la adopción de “un modo distintivo de recepción” caracterizado por la anticipación, la repetición y la ritualización; la conformación o adhesión a “una comunidad de interpretación particular”, como una “red de colegas” que debaten grupalmente y transmiten a los nuevos miembros estrategias de lectura a partir de la explicación de distintos aspectos del cine; el establecimiento de “una base para el activismo de consumidor”; la construcción de “un particular mundo artístico”, que refiere a la creación en torno a los productos de afición, a las prácticas de producción cultural propias del *fandom*; la integración de “productos de afición en la vida cotidiana” (colección) y la constitución de “una comunidad alternativa” que, a modo de “subcultura” o “contracultura”, promueve la realización de interacciones grupales y actividades compartidas (Staiger, 2005:98-109). A pesar de las evidentes diferencias en los repertorios legitimados por unos y otros, no resulta difícil encontrar los puntos de contacto entre las prácticas de los cinéfilos parisino (de Baecque y Frémaux, 1995) y las prácticas de afición de los *movie fans*.

Por su parte, para Jullier y Leveratto la cinefilia “designa inseparablemente el hecho de que el espectador hacer hablar a las películas de su calidad” y que “las películas llevan a los espectadores a hablar de su placer” (2012:31). Concluyen así que sólo es posible analizar las prácticas cinéfilas observando los intercambios entre “cinéfilos anónimos” que promueven las películas que, a su vez, se ven reforzados por las discusiones que provocan entre ellos. Tal como lo entienden, lo significativo en estas conversaciones es ser el placer que produce hablar de una cierta película específica y no otra; a la vez, el juicio se apoya en una memoria personal cinematográfica, en las películas antes vistas y, sobre todo, en aquéllas que dejaron una marca. En este sentido, los autores destacan que “lo importante es el hecho de que yo cultivo el placer que me proporcionan las películas y que, al hacerlo, las películas me cultivan” (2012:32). Finalmente, comprenden la incorporación de la cultura cinematográfica como “un aprendizaje intuitivo, que confiere la competencia para actuar (...), un saber de la situación” que, de ese modo, posibilita la doble “interiorización afectiva y absorción cognitiva que caracteriza la participación en el espectáculo cinematográfico y que permite que se extraiga placer de él” (Jullier y Leveratto, 2012:35).

Por último, desde la perspectiva de la “postcinematografía” (Denson y Leyda, 2016), ante el desborde del cine propio de la “inmanencia mediática” (Hagener, 2014), Marijke de Valk y Malte Hagener complementan la concepción de cinefilia con la noción de “videosincracia”, intentando dar cuenta del “movimiento fluido [de los actuales cinéfilos] entre diferentes tecnologías, plataformas y posiciones subjetivas de una forma marcadamente idiosincrática que, sin embargo, permanece lo suficientemente conectiva y flexible como para posibilitar el intercambio subjetivo de afectos, objetos y memorias” (2005:14). Esta perspectiva habilita la consideración de la práctica cinéfila entendida como un “acto de memoria” en el marco de un “imaginario fílmico-histórico” (Robnik, 2005; Gorfinkel, 2005). De modo que, en su relación con la historia y la memoria del cine, las prácticas cinéfilas se abren actualmente a un juego de reelaboración del imaginario histórico-fílmico, que constituye un “almacén sin límites que puede ser saqueado para obtener trops, objetos, expresiones, estilos e imágenes de obras anteriores” (de Valk y Hagener, 2005:15).

3.2. Perfiles y prácticas de los docentes como espectadores y cinéfilos

A partir de las anteriores precisiones respecto de la cinefilia, dedico este apartado a construir perfiles de espectadores de los docentes estudiados. En la medida de lo posible, en cada caso describo frecuencias de consumo, soportes de visualización y repertorios cinematográficos y audiovisuales en general. Asimismo, con el fin de identificar rasgos cinéfilos en sus modos de consumo, analizo rituales individuales o colectivos en torno a la experiencia cinematográfica y, en este sentido, modos de mirar, apropiarse, hablar, reflexionar y transmitir el discurso del cine en tanto prácticas cinéfilas (de Baecque y Frémaux, 1995) o de afición (Jenkins, 2009; Staiger, 2005). Considero también las formas de experimentar placer a partir del cine y, en continuidad con esto, modos de intercambios respecto de la calidad de las películas (Jullier y Leveratto, 2012). Observo además saberes y habilidades interpretativas en relación a modos narrativos (Bordwell, 1985). Y, finalmente, encuentros anónimos con el cine o marcas de las películas vistas en la infancia o la juventud (Bergala, 2007) y, en relación con esto, actos de memoria cinematográfica en el marco de imaginarios fílmico-histórico (Valk y Hagener, 2005).

3.2.1. Alicia: Una mirada azarosa transformada por la lectura escolar

- ¿Creés que tu experiencia como espectadora influye de alguna manera en cómo incorporás el cine en tus clases?

Alicia: *No sé si soy una muy buena espectadora de cine.*

- No te pregunto si te considerarás una “muy buena...”

Alicia: *Es que no veo mucho cine.*

Alicia³¹ asiste a salas de cine “de vez en cuando”. Al precisar la frecuencia, calcula que no es una actividad que lleve a cabo más de “tres veces en el año”. Cuando lo hace, concurre a un complejo multicine ubicado en uno de los centros comerciales de la ciudad, acompañada por su marido o sus hijos. Esto da cuenta de que no se trata de una práctica sistemática ni planificada sino, más bien, de una iniciativa espontánea y azarosa. Lejos de ciertos rituales propios de los cinéfilos eruditos o los fans de las películas, su caso muestra una concepción de la visita al cine directamente relacionada a la “salida de esparcimiento”: “[voy] qué se yo, a veces, cuando digo: *vamos al cine*”.

Cuenta también que nunca alquiló películas, y que tampoco suele verlas a través de servicios de *streaming* en Internet. De modo que, en promedio, no mira más de una película por mes.

³¹ Alicia es profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía y especialista en Docencia Universitaria, egresada en ambos casos de la misma universidad nacional. Al momento de la entrevista (2012), tiene 45 años y suma 21 de antigüedad docente en una escuela pública de nivel medio y gestión universitaria, en la que trabaja 24 horas-cátedra semanales. Lleva trabajando también 10 años en otra escuela media, de gestión privada y confesional, a la que dedica 11 horas-cátedras semanales. Enseña las materias Ciencia y Lógica y Problemática Filosófica en la primera, y Filosofía y Formación Ética y Ciudadana en la segunda. Vive con su marido y sus dos hijos adolescentes. Ver supra 2.2.3.1.

La descripción de la situación en la que acostumbra a hacerlo ratifica el carácter ocasional y aleatorio de la práctica: “el ritual es que mi esposo se acuesta antes que yo, se duerme con lo que elije [ver en televisión] y, cuando yo llego a la habitación, lo veo”. Así, aunque inicialmente afirma con determinación que no mira programas de televisión, termina reconociendo que esta rutina de alguna manera la obliga a hacerlo: “porque yo no me duermo, por eso tengo que apagar el tele, porque yo sí me quedo, soy fácil, y se me hace muy tarde”.

La indagación sobre el rol de su pareja respecto de la selección de los contenidos audiovisuales que consumen juntos no aporta mayores precisiones, pero sí termina de delinear su vínculo con el cine en tanto espectadora: “él elige por ahí lo veo, él sí compra películas (...), que por ahí ni las vemos. Me dice: *¿Querés que veamos algo bueno?* [Pero yo] Sentarme a ver una película, no”. En este sentido, Alicia aclara: “no es que no me guste, pero prefiero irme a regar el jardín, o sea, necesito estar haciendo algo (...) debo estar agotada para quedarme en la silla”. De modo que, para Alicia, mirar una película -en una sala, en televisión o a través de Internet y, en cualquier caso, por el sólo placer de mirarla-, no representa una práctica del todo activa. Agrega que, actualmente, a las pocas películas que ve, las mira acaso “de a tramos”.

Ni el cine ni otros consumos audiovisuales han ocupado un lugar significativo en la trayectoria de vida de Alicia: “Nunca ha sido para mí una gran atracción el cine, me gusta ir de vez en cuando, sí, pero viste que hay gente que le encanta, yo, no es una cosa que elija”. Su respuesta respecto de sus recuerdos de la infancia en torno al consumo mediático reafirman esto pero, además, vuelve a mostrar la relevancia que su pareja tiene en torno de estas prácticas en el espacio doméstico: “No [me acuerdo], yo, mi esposo recuerda con claridad los dibujitos animados que veía, y yo no, yo debo haber estado muy poco frente al tele cuando era chica, no sé qué veía”.

La cuestión de la inexistencia de ciertas “marcas del cine en la infancia” (Bergala, 2007) y la - en principio- aparente ausencia de placer que es posible advertir en sus prácticas resulta pertinente porque, en las antípodas de aquella “necesidad vital” que describían los *Cahiers* (de Baecque y Frémaux, 1995), para Alicia mirar un película no parece constituir una actividad deseable. Sin embargo, su testimonio permite observar dos modos de acceso al placer cinematográfico en sus prácticas y, allí mismo, identificar otras marcaciones en sus modos de mirar películas.

Por un lado, el hecho de que la presencia de estrellas de cine en ocasiones funciona como fundamento de su relación con las películas (Staiger, 2005): “un motivo [que me lleva a proponer ir a una sala de cine] puede ser que sea [que se ha estrenado una película protagonizada por el actor Ricardo] Darín, porque me encanta”. Aunque ajena a la mayoría de los comportamientos de los aficionados, Alicia adopta como criterio de elección de una película la participación de cierta estrella. Su afirmación alude sin duda a una dimensión “artística” (¿o acaso comercial?): la calidad de la actuación del protagonista que, a su vez, constituye una garantía de la excelencia de la película (Staiger, 2005; Jullier y Leveratto, 2012): “*Elefante blanco* (2012) la vi en el cine (...) *El secreto de sus ojos* (2009) también, me

gustó mucho, me gusta Darín. Me encantó *Un cuento chino* (2011), de Darín (...) [Las veo en el cine] o las compro, así, en DVD trucho (ríe)”.

Pero, quizás, también refiere a la dimensión “ética” que implica la presencia de cierta estrella en una determinada película, la coherencia entre el papel que interpreta y (lo que imagina respecto de) su identidad fuera de la pantalla (Staiger, 2005). Esto probablemente explica la recurrencia en su memoria de “la imagen de las villas en *Elefante blanco* (2012), cuando él saca al tipo muerto en una carretilla (...) esas cosas, así, muy impactantes”. Y, también, tal vez, su decepción con *XXY* (2007), que recuerda en otro momento sin mencionar que está igualmente protagonizada por aquel actor: “Fui a ver una de una nena-nene, que vivía en el sur (...) no me gusta lo vulgar, y esa película tiene cosas extremadamente vulgares, crueles”.

Por otro lado, la indagación sobre el placer cinematográfico que experimenta Alicia permite poner en consideración la dimensión pedagógica del cine de ficción:

Me encantó *Belgrano* (2010) (...), me encantó cómo estaba actuada, el diálogo entre Belgrano y San Martín es una escena que me quedó, porque es de entender con la película un poco la época [sic], porque uno lo estudia pero no lo entiende del todo, hasta que no vi, caramba, nadie estaba entendiendo ni por qué carajo peleaban, no lo entendí hasta que no lo vi en la película realmente, bien-bien de tomar conciencia, una película que me encantó. (Alicia)

Aparece aquí un gusto por el cine vinculado con el placer que produce la experiencia de poder aprender un “conocimiento” vinculado al conocimiento escolar a partir de una película. La construcción ficcional y la representación cinematográfica permiten a Alicia comprender un determinado hecho de manera acabada, por lo menos en comparación con la claridad que hasta entonces había logrado a partir del relato histórico tradicional, verbal: ver la recreación de la historia le permite no sólo comprender sino, además, tomar conciencia. Asimismo, cuando el objeto del placer no es el mero entrenamiento sino el potencial educativo de la representación cinematográfica, la práctica parece adquirir otras dimensiones. Lejos de la pasividad que identifica no sin cierto disgusto respecto del acto de mirar películas, la cualidad pedagógica lo transforma en una práctica notablemente activa:

Esa la busqué. Porque la estaban pasando en la playa, en el cine al aire libre, estaba tan lleno de gente, tan atestado, y mis hijos *tan* felices de que fuera *Belgrano* lo que estábamos viendo, que nos fuimos (...) Buscando en el [Canal] *Encuentro* otra cosa, la veo bien resaltada, la pongo, y me encantó, me encantó (...) la vi dos veces en la computadora. (Alicia)

De este modo, mirar películas para Alicia implica buscar, encontrar, atender, entender, repetir, secuenciar, reflexionar, revisar, concluir, tomar conciencia y, a partir de esta serie de operaciones tan propias de la escolaridad, experimentar, ahí sí, cierto placer con el cine.

3.2.2. Andrés: El devenir tardío de una afición por la alteridad del cine

- ¿El cine ocupa un lugar importante en tu vida?

Andrés: *Sí, y cada vez más.*

- ¿Por qué?

Andrés: *No sé, será un crecimiento personal (risas).*

Andrés³² mira televisión, consume documentales a través de servicios de *streaming* y busca videos en *YouTube*. “Televisión veo al mediodía (...) generalmente algo de noticias para estar informado por el día; y a la noche cuando llego a mi casa y no estoy muy cansado”. Describe sus prácticas de consumo mediático detalladamente, con una cadencia algo apresurada, precipitadamente sincera. Este acelerado ritmo expresivo parece exponer su intimidad más de lo que desea. Así, tal vez para purgar ciertas culpas o para resguardarse dentro las fronteras de la corrección política, o de cierto imaginario de lo esperable de la investidura docente, repetidas veces siente la obligación de aclarar sus afirmaciones o justificar sus preferencias: “No miro un solo canal sino varios, desde el grupo *Clarín* hasta la *TV Pública*, para ver las diferentes caras, ¿no?”. Seguidamente, respecto de su consumo de ficciones televisivas, cuenta: “Me gustan *Los Simpson*, me engancho y me río bastante con *Graduados*, esa serie que es muy ochentosa (...), pero no es que la sigo, no es que la veo siempre”. Y, sin mediar repregunta, declara:

[Miro televisión pero] no me gusta Tinelli ni todo lo que dependa de esa televisión, que a muchos, ojo, respeto al que le guste, a mí no me gusta, no me parece que deje nada, no te voy a decir que nunca lo he visto, lo he visto, pero no me llama la atención (...) En televisión, como te digo, no veo tanto, veo también películas, muchas películas en *HBO*, diferentes tipos de películas. (Andrés)

A través de distintas plataformas de Internet, Andrés también mira documentales: “generalmente los fines de semana (...) [pero] no creas que solamente veo de historia, me encantan de animales, de cosas de genética”. Al igual que respecto de la televisión pero en un sentido menos conservador, este tipo de especificaciones parecen dar cuenta de otra necesidad discursiva: la de presentarse como un espectador algo desprejuiciado, cuyo horizonte cultural se extiende más allá del que supone aquel mismo imaginario para un docente.

Ambas posiciones, la del docente políticamente correcto y la del espectador desprejuiciado, se extienden recurrentemente a lo largo del testimonio de Andrés. En general, aparecen junto a referencias más o menos explícitas acerca del “estigma” que significa haber egresado de un instituto de formación docente, ante cierta idea hiperbólica de la calidad de formación de los profesores de nivel universitario: “no sos de la universidad, no sabés”. Con todo, el vaivén de aclaraciones y justificaciones no alcanza a teñir la transparencia inicial, arrojada, de sus palabras. Sinceridad que, cuando habla del cine, permite percibir ecos de aquel entusiasmo propio de la infancia, cuando el mundo de lo conocido es ampliado por la llegada de un juguete nuevo.

Andrés es un espectador asiduo de cine: “generalmente todos los fines de semana voy al cine, y hay veces que en la semana también”. Cuenta que asiste a tres salas distintas: a dos

³² Andrés es profesor de Historia y profesor de Ciencias Políticas egresado de un instituto de nivel superior dependiente del ministerio provincial. Al momento de la entrevista (2012), tiene 35 años y 9 de antigüedad docente. Trabaja un total de 28 horas-cátedra semanales distribuidas entre una escuela gestión privada y dos escuelas públicas de la provincia, en las que enseña: Historia y Formación Ética, Historia I e Historia II. Trabajada además 10 horas-cátedra como Coordinador de Políticas Estudiantiles del instituto en el que estudió, ubicado en el distrito donde nació y transcurrieron su infancia y su juventud. Sin pareja ni hijos, actualmente vive solo en una zona céntrica. Ver supra 2.2.3.2.

multicines ubicados en centros comerciales distantes entre sí y a una sala de cine que administra la secretaría de extensión de una universidad nacional. “Pero, ojo, no creas que soy un alto conocedor de cine”, aclara, y agrega: “O sea, me encanta, pero todavía es como que no hace tanto que he empezado, tan fuerte, cómo decirte, hace tres años que he empezado a interesarme mucho más en el cine. Antes quizás no”.

Recuperando un artículo de Serge Daney sobre la cinefilia, Alain Bergala sostiene que la infancia y la adolescencia constituyen momentos decisivos para encontrar las películas que resultarán esenciales para la configuración de la propia relación con el cine (2007). Andrés relata que nació y vivió hasta no hace mucho en un pueblo en el que había un solo cine (“dos cines -se corrige-, uno que cerró”), en el que proyectaban “películas para niños, dibujitos”. Cuenta que ir a verlas significaba “una salida re..., así: *¿Vamos al cine?, ¡Ay, qué bueno!*”. Menciona también que “a mis padres no les gusta el cine y, a mis hermanos, muy poco”.

Entre las películas que vio en su niñez, recuerda especialmente *Ico, el caballito valiente* (1987), “una película de dibujitos, que era argentina, de [Manuel] García Ferré creo (...) era re-triste aparte: un caballito al que se le moría la madre, y esa película como que siempre me quedó”. Evoca también de aquellas visitas a la sala de cine que “mis hermanas me llevaban con ellas a ver las películas de Luis Miguel, no sé hace cuántos años”. A propósito del mismo escrito de aquel autor y cinéfilo francés, Bergala afirma que “todos los cinéfilos recuerdan las películas que grabaron a fuego su amor (...) [aunque] no necesariamente guardan una relación directa con el cine que amarán después” (2007:61). Aunque está claro que ese encuentro inicial e iniciático con el cine no está relacionado con una distinción cultural o criterios de gusto, el autor francés desataca lo que tiene de “único, imprevisible y anonadador” (62).

Es en verdad difícil y por demás imprudente arriesgar que aquellas películas vistas en la infancia y atesoradas en la memoria de algún modo “estaban esperando” a Andrés. En efecto, excede las intenciones de este análisis pensar si acaso “sabían algo” de su “relación enigmática con el mundo” que él mismo “ignoraba y debía descifrar” (Bergala, 2007). Sin embargo, en principio no parecen haber dejado marcas significativas en su infancia ni su juventud: quizás, para Andrés, ciertas condiciones materiales y existenciales impidieron que ese encuentro decisivo con el cine sucediera en el marco de su familia, de aquella programación semanal, de la rutina del pueblo o, simplemente, en ese momento. Para Andrés, a diferencia de los cinéfilos franceses, el encuentro parece haberse producido años después; aún más, su vínculo con el cine parece estar todavía configurándose, en ebullición.

La aparente indiferencia hacia el cine que experimentó Andrés durante la mayor parte de su vida, se vio subvertida en los últimos años:

Tengo una amiga y un amigo, que estuvo un tiempo en la Escuela de Cine, son de los que me han contagiado el cine más *¿under* se le dice? (...) [Con ellos] comencé a frecuentar un poco más el Cine de la Universidad, que pasa películas que los otros cines no pasan. Muchas películas que he visto ahí -películas francesas, italianas-, que nunca hubiese visto en otro lado. Ellos como que me han impulsado un poco más, me han llevado. (Andrés)

Aunque a otra escala, el “contagio” que refiere Andrés por parte de sus amigos quizá pueda ser entendido como de algún modo equivalente a la “cruzada” cinéfila que Susan Sontag

(1996) identifica en los '60 y '70; pues la cinefilia, entendida como una “pasión religiosa” por las películas, sólo puede ser en tanto es transmitida como discurso, compartida con otros miembros del “clan” (de Baecque y Frémaux, 1995). En este sentido, es posible pensar también en esa tradicional sala, gestionada por la universidad nacional, como uno de los escasos espacios públicos que los cinéfilos vernáculos pueden frecuentar para acceder a una programación proyectada en pantalla grande, que, por lo general, escapa al cine *mainstream*. Lo más cercano aquellos “templos” que encarnaban las cinematecas y los cineclubes (Sontag, 1996) que es posible encontrar actualmente en la provincia.

Así, a partir de esas otras películas y de las conversaciones con sus amigos, Andrés parece haber incorporado algunos saberes que le permiten formular sus primeras conclusiones respecto de la industria del cine:

Es un cine no tan comercial (...) Es diferente el público que va a ese cine (...) El cine de Hollywood es una cosa porque tiene toda una mediatización, te meten la película, sacan el merchandising, un montón de cosas, y es como que va el grueso de la gente. Es como que a ese cine va gente realmente que tiene otra mirada del cine. Ojo, no creas que yo me creo “el analítico”, ni nada, no. Pero es como que yo estoy entrando a esa, y me está interesando cada vez más. (Andrés)

Sin embargo, aún más significativo resulta que, aparentemente, Andrés también ha desarrollado habilidades que le permiten desplegar estrategias interpretativas para identificar y valorar ciertas convenciones cinematográficas. A modo de ejemplo, es interesante cómo distingue algunas recurrencias en los modos narrativos del cine “clásico” y del cine “de arte y ensayo” (Bordwell, 1996). Al responder respecto de qué implica esa “otra mirada del cine” que refiere respecto del público de la sala universitaria, precisa:

[Es] una mirada de una película que no siempre termina bien: ¿por qué el protagonista siempre tiene que quedarse con la chica más linda? ¿O la pobre con el millonario? ¿Por qué el protagonista no se puede morir al final? ¿Entendés? Esas películas... (Andrés)

Siente que no termina de explicar(se) y, entonces, sin detenerse, evoca un ejemplo:

Me acuerdo de una que se llama *Una separación* (2011) (...) Muy-muy grossa la película, es de allá del Oriente, es iraní, tiene una mirada al tema de la cultura y al tema de la mentira, es como exquisita la película. Pero no la entiende cualquiera. A mí, hay muchas cosas que, también, yo la quisiera ver otra vez, hay muchas cosas que me han quedado... (Andrés)

A partir del trabajo de Daney, Alain Bergala explica que el “imaginario cinematográfico no se constituye de manera homogénea y continua” (2007:62). Así, quizá aún más porque fue desarrollándose de manera extemporánea, la incipiente afición cinéfila de Andrés aparece como esencialmente ecléctica. Sin embargo, esta radical heterogeneidad, que podría ser condenada como herética por cierta cinefilia erudita, no es de ningún modo experimentada como contradictoria. En este sentido, sus prácticas se aproximan a las de los *movie fans* que, despojados de aquellos prejuicios, despliegan criterios de calidad y gusto diferentes (Jenkins, 2009; Staiger, 2005). Luego de calificar al drama iraní de Asghar Farhadi como exquisito, menciona que ha visto *Esperando la carroza* (1985) “veinte veces, creo” y que la única película que alguna vez compró fue *Titanic* (1997), porque “me parecía tan genial la producción (...) vi documentales de cómo la hicieron, que el barco en realidad estaba en una

pileta, todo eso me encanta, ver el detrás de escena de una película, viste como que eso, ¡guau!”.

Finalmente, aún por encima de ese eclecticismo, la afición tardía de Andrés se caracteriza por una valorización de la otredad temática, narrativa y estilística del cine que está encontrando, ese “que nunca hubiese visto en otro lado”. Se acerca, en este sentido, a la perspectiva celebratoria que jerarquiza al cine o, más precisamente, a ciertas cinematografías, por sobre otros medios audiovisuales: el cine constituye “la experiencia artística por excelencia (...), tanto por lenguaje estético específico como porque permite la distancia y la reflexión” (Dussel, 2014:79). Entusiasmado, Andrés afirma que el cine ocupa un lugar cada vez más significativo en su vida y esto implica, quizá, “un crecimiento personal”:

Hay muchas cosas que, no sé, me han abierto la cabeza. Justamente eso: yo me considero una persona de mente bastante abierta, ¿viste? Pero hay muchas cosas que decís: “La verdad..., bien” o, “Mirá, no lo había pensado así” o, “No lo había sentido así”. (Andrés)

3.2.3. Camila: Un gusto asentado en la distracción audiovisual

Camila: *No es algo que yo diga: “Me gusta ver tal película o tal género, me gusta ver tal cosa”. Es que lo tengo que ver y me tiene que gustar.*

Camila³³ destaca que los consumos mediáticos no ocupan un lugar significativo en su cotidianeidad. Afirma que no mira mucha televisión, enfatizando: “ni siquiera veo [el programa televisivo de Marcelo] Tinelli; cuando me hablan de las que bailan, o de *Bailando por cantar* (sic), no tengo ni idea quiénes son”. Agrega que tampoco ve programas del género *magazine* y, en general, poca televisión en vivo, porque “casi no tengo ni tiempo de ver tele”. Sin embargo, luego cuenta que sí sigue algunas series y telenovelas: “*La ley y el orden* (1990-2010), me gusta”, “ahora en televisión lo único que veo es *Graduados* (2012) y *Dulce amor* (2012-2013), que los veo en la noche”. Y repite: “Pero durante el día y en la tarde yo no estoy, ni siquiera consumo novelas una siesta que no tenga que dar clases, no”.

Respecto del cine, Camila cuenta que suele mirar una película por semana pero, aclara, en televisión. A la salas de los multicines va “muy espaciado”, cada “mes y medio”, no tanto como le gustaría, principalmente “por una cuestión económica”. Entre los complejos de este tipo de salas distribuidos en los centros comerciales de la ciudad, elige siempre aquél en el que “los asientos son más cómodos”, porque todos tienen “el sonido envolvente, que a mí me gusta”. Acostumbraba a alquilar películas y actualmente consume servicios de *streaming*. En ambos casos, elige reproducir las películas en la pantalla del televisor: no le gusta mirarlas en

³³ Camila es profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia egresada de una universidad nacional. Al momento de la entrevista (2012), tiene 35 años y 10 de antigüedad docente. Trabaja más de 30 horas-cátedra semanales distribuidas entre cuatro instituciones: una escuela privada confesional y tres escuelas públicas de gestión provincial, una de las cuales está ubicada en una zona rural. Dicta clases de Historia en todos los años del nivel medio. Vive sola y no tiene pareja ni hijos. Ver supra 2.2.3.3.

la notebook, a pesar de que “podría verla acostada”. No compra ni colecciona películas, pero reconoce que hay algunas que:

Me encantaría tenerlas, las he visto miles de veces, por ejemplo *Robin Hood* [*Robin Hood: El Príncipe de los Ladrones*, 1991], que es con Kevin Costner, esa es una película que ya me sé hasta los diálogos. Y *Sensatez y sentimientos* (1995), que son películas que yo las tendría, no las tengo, pero las tendría. Las veo mil veces, y me encantan. (Camila)

A pesar de la considerable frecuencia con la que mira películas, Camila afirma que el cine es “poco importante” entre sus consumos mediáticos: “no es algo que yo diga: ¡*Aaah!* (simula un grito eufórico)”. Tampoco representa un aspecto significativo de sus actividades culturales ni sociales: “no es algo que esté presente en mis conversaciones”. En efecto, cuando le pregunto por qué motivos elige mirar una película, su primera respuesta es “...qué sé yo, no sé”. Luego de escucharme enumerar un conjunto de posibles razones con las que, más que darle opciones busco hacer fluir un diálogo por demás acotado, explica: “Es que todo depende del estado de ánimo. Quizás haya veces que digo: *Quiero ver una película para sonarme de la risa, y no estar depresiva*, por decirte. Tampoco voy a ir a ver una película donde todo es bajón”. Ni tanto ni tan poco, para Camila “el cine, es dispersión”.

Hasta que terminó la escuela secundaria, Camila vivió en un pequeño distrito alejado de la capital de la provincia, donde había dos salas de proyección. Recuerda que entonces el cine ocupaba un lugar más importante que ahora en su rutina, porque “era la actividad del día sábado”: “hubo una época en que te entregaban entradas: dos por uno, tres por uno, para ir al cine, e íbamos todos los sábados. Pasábamos los sábados desde las dos hasta la seis de la tarde”. Sin embargo, a pesar de esta tan cinematográfica anécdota de su infancia y su juventud, que podría incluso constituir un “motivo visual del cine”³⁴ (Balló y Bergala, 2016), el cine tampoco parece haber marcado la infancia de Camila. Como único recuerdo, vuelve a aparecer *Robin Hood: El Príncipe de los Ladrones* (1991), “que la vi cuando tenía 14, 15 años, creo”. “Mirá vos cuánto tiempo ha pasado”, agrega, sin dar mayores especificaciones.

Esta relación con el cine entendido casi exclusivamente como pasatiempo, como entretenimiento o distracción frente a ciertos estados anímicos, quizás más para perpetuarlos que para transformarlos-, resulta coherente tanto con las operaciones que despliega para conocer a nuevas películas como respecto de sus preferencias cinematográficas:

³⁴ “Determinados motivos visuales son recurrentes a lo largo de toda la historia del cine, independientemente de las elecciones personales de los cineastas, ya que llevan en sí un gran potencial escenográfico y a la vez narrativo” (Balló y Bergala, 2016:15). En este sentido, el cine, que “mira la infancia (...) y nos enseña a mirarla” (Larrosa, 2006:115; Lebeau, 2008), ha retratado en numerosas ocasiones esa aventura infantil, generalmente clandestina, que antaño representaba entrar a una sala de cine a ver una película cualquiera. Cargadas de nostalgia, algunas escenas de *Los cuatrocientos golpes* (1959), *Cinema Paradiso* (1988) y *La invención de Hugo Cabret* (2011), por nombrar algunos ejemplos emblemáticos, dan cuenta de este motivo visual del cine. Quizás, en el caso de Camila, la ausencia de aquellas marcas que el cine suele dejar en la infancia (al menos según dicen el propio cine y sus acólitos, los cinéfilos), esté vinculada al ya consolidado predominio de la televisión durante esa época que pasó en el pueblo. Y, tal vez, a que la aventura de escabullirse en la oscuridad de la sala de proyección, escapando de otras instituciones más represivas, fue reemplazada por la gratuidad de la experiencia que implica el obsequio de las entradas, probablemente ante el mismo embate de aquel otro medio audiovisual.

[Llego a una película] por la propaganda, y cuando veo en el diario cuáles son las recomendadas, digo: *Uy, ésta estaría buena (...)* [Aunque] No siempre les creo porque, te voy a contar una anécdota: hace mil años, cuando, una película, *Loco por Mary* (1998), le habían puesto de puntuación 2 estrellitas ó 3 estrellitas, no, creo que le habían puesto regular o mala, y yo la fui a ver y me morí de la risa con esa película, me encantó. Entonces, a partir de ahí, es como que empecé a sospechar del crítico, digo: *Lo tengo que comprobar yo.* (Camila)

“Voy a verlas y puede que me guste y puede que no”, repite Camila en distintos momentos. Y, en este sentido, expresa que suelen recomendarle películas, porque tiene “un amigo que va siempre al Cine de la Universidad, que exhibe películas más alternativas”. Recuerda que le sugirió mirar una película “que ha ganado un montón de Oscars, no me acuerdo el nombre ahora, que está en blanco y negro, y es muda”, *El artista* (2011): “yo la vi en la colilla y para mí es un bodrio, y le ponían las 5 estrellas, y para mí, no es el tipo de película que ni siquiera aunque me paguen la entrada voy a ver”. De modo que, en ocasiones, para Camila mirar el *trailer* de una película resulta de algún modo equivalente a haberla visto. A esto se suma la lectura de sospecha sobre la calidad de los comentarios y los criterios de calificación de periodistas y críticos, publicados los días jueves en el diario de mayor tirada de la provincia. Así, no concluye tanto si una película podría gustarle sino, directamente, si una película le gusta o no.

Camila cuenta que ella también recomienda películas que le han gustado pero que, “por ejemplo, [con] *Robin Hood*, todo el mundo me saca sonando”. A esta altura, es evidente que el dialogo con Camila es de alguna forma circular, redundante, porque su práctica como espectadora de cine de algún modo también parece serlo. Observo entonces algo que de pronto también se me hace evidente: esa película, que ya ha nombrado tres veces, constituye esa marcación de cine en la juventud. Indago entonces por el significado que tiene para ella, para intentar terminar de comprender su vínculo con el cine en tanto espectadora:

Me encantó. Porque a mí me encanta todo lo que es la Edad Media, a mí me encanta. Como profesora de Historia, una época que me gusta. No sé, a veces digo yo, como chiste, capaz que yo he vivido en esa época, todo el mundo me dice: *Qué horror, qué espanto esa época, vivir como vivían.* Y a mí, es algo que me llama la atención. Y me gustó como la hicieron a esa película, me pareció muy bien hecha. No sé, cero crítica, pero me gustó. (Camila)

Más que la fábula que relata, parece ser el contexto histórico en el que se desarrolla la narración y las cualidades de su representación lo que encanta a Camila. Acaso haya allí, entonces, una relación con la elección de su profesión y, sobre todo, con la de su especialidad. Y así, también, una necesidad de volver una y otra vez a esa misma película cuando conversamos sobre los usos escolares del cine que propone en la materia que eligió enseñar, Historia.

3.2.4. Ignacio: Una cinefilia desritualizada y orientada al placer de la narración

Ignacio: *O simplemente porque me gustan (...)* desde algunas concepciones ideológicas, desde cómo está manejado el recurso audiovisual, de cómo está narrada la historia, del personaje, de las actuaciones.

Ignacio³⁵ cuenta que “miraba mucha televisión” en su infancia: “lo que pasaban”, responde, cuando le pregunto si miraba acaso películas de ficción. Cuenta que hubo “algunos momentos de mirar muchísima televisión (...) y después momentos donde no vi televisión directamente; pero ni siquiera por una cuestión ideológica, qué se yo: estaba entretenido con otras cosas”. Actualmente mira “algo, noticieros un poco, y “mucho [el canal] *Discovery Kids*” dice riendo, refiriendo a los consumos mediáticos de su hijo de 3 años: “conozco todos los personajes, tengo una maestría en *Cars 1* (2006) y 2 (2011) y un doctorado en *La era del hielo* (2002), conozco de memoria *Toy Story* (1995)”. Respecto de su propia relación con el cine en la infancia, no cree que las pocas películas que vio lo hayan marcado de alguna manera, “no que recuerde”. El cine le comenzó a interesar “hace 10 años”, refiriendo a la decisión de “ver una película a partir de saber quién era el director, no solamente ligado a los actores”.

Cuando le pregunto si piensa que el cine ocupa un lugar relevante entre sus consumos culturales, sin vacilar responde: “Cine *cine*, poco y nada”, acentuando la adjetivación del sustantivo reiterado. Ahora “no tengo tiempo para ir al cine, [así que] poco y nada”, aclara Ignacio, especificando: “Cine en casa sí”. Explica que desde que nació su segundo hijo, “he encontrado un momento central, que es cuando hago dormir al bebé (...), [en el que] puedo ver tranquilo”. Pensativo, agrega que “hacía dos años o tres años que no me sentaba a ver una película tranquilo” y “ahora me estoy viendo por lo menos un par de películas por semana. O sea, las veo medio cortadas, así que voy, vuelvo; pero veo, veo”. Le pregunto entonces si acaso en otra época solía frecuentar salas de cine. “Nunca fui un público muy asiduo”, afirma y, sin que medie comentario o interpelación de mi parte, concluye: “No soy un cinéfilo; no soy un cinéfilo en el sentido de: *Tengo un grupo de personas con el cual vamos a ver cine y discutimos de..., no*”.

Este breve fragmento del testimonio de Ignacio resulta suficiente para advertir que, en tanto espectador, el suyo constituye un caso notablemente significativo en el marco de esta investigación. Tanto el supuesto que subyace a su concepción inicial sobre la experiencia cinematográfica como la relación que de manera espontánea establece entre ésta y su primera definición de cinefilia dan cuenta de esto. Por un lado, el cine aparentemente es tal de un modo genuino sólo bajo las condiciones materiales (y sociales) que ofrece una sala de proyección. Por otro, en relación directa con este supuesto, la frecuentación de salas de cine es inmediatamente vinculada a la práctica cinéfila, sin que yo hubiera referido antes a esta categoría de análisis de forma explícita o implícita.

La cinefilia aparece en su discurso relacionada a ciertas dimensiones contempladas en la definición que Antoine de Baecque y Thierry Frémaux (1995) construyen a partir del estudio

³⁵ Ignacio es Licenciado en Comunicación Social con orientación en Medios Gráficos egresado de una universidad nacional y se define como “casi autodidacta” respecto de los saberes y prácticas vinculados a las imágenes y los medios audiovisuales. Al momento de la entrevista (2012), tiene 37 años y suma 11 de antigüedad docente en la misma escuela de nivel medio de gestión privada y laica en la que estudió. Allí trabaja 12 horas-cátedra semanales como docente de Tecnologías de la información y la comunicación, Medios y técnicas de comunicación y Teorías de la Comunicación; y, otras 20, como responsable del Área de Informática del establecimiento. Enseña además Taller de Lenguaje digital y audiovisual (4 horas-cátedra) en el nivel superior. Vive con su pareja y sus dos hijos pequeños. Ver supra 2.2.3.4.

de las prácticas de los cinéfilos parisinos de la primera generación: mirar una película, hablar sobre ella, compartir la experiencia con los pares, con los miembros del clan. Sin embargo, es notable también que Ignacio desarrolle ambas definiciones para posicionarse ante ambas de una manera negativa: no mira cine en salas sino en su casa, no ha frecuentado salas asiduamente porque no es cinéfilo “en ese sentido”:

En una de esas es una construcción del cinéfilo más ligada a ciertos espacios de consumo, a ciertas pautas de consumo y también a cierta intelectualización del producto audiovisual. No es que no me interese analizarlo, me parece que por ahí hay unas intelectualizaciones extremas. (Ignacio)

De modo que las prácticas cinéfilas sobre las cuales Ignacio evidentemente se ha cuestionado y que de manera razonada ha concluido que no le interesa practicar, no sólo están relacionadas con la asistencia sistemática a salas de cine ni con las dinámicas propias con los grupos de afición (Staiger, 2005) sino, además, con ciertas operaciones que, en su opinión, resultan en exceso reflexivas respecto de la visualización de una película:

Estaba viendo *Policía, adjetivo* (2009) que es una película húngara creo, y yo vi 15 minutos del tipo desayunando y lo apagué. Fui al cine a ver *Dogville* (2003), que no hay escenografía. Vi el prólogo, me pareció genial la idea del prólogo, y cuando vi que el primero, el segundo acto eran lo mismo, me levanté y me fui. Y la historia por ahí puede haber estado buenísima, o encontrarle a Nicole Kidman lo mejor de su actuación, o lo que quieras. Pero yo vi un cine sin escenografía y me fui. Me fui porque no lo bancaba directamente. Y mirá que he visto bodrios, pero nunca me levanté. Me levanté y me fui directamente, porque me rompía con algo central en el cine, que es la escenografía: vos podés ver una basura pero, bien representada, me resulta creíble. (Ignacio)

Es difícil precisar con exactitud qué es lo que incomoda a Ignacio respecto de esa intelectualización que atribuye a la cinefilia. En su explicación evoca cinematografías que dan cuenta de un repertorio visual que incluye con naturalidad películas “de arte y ensayo”. Asimismo, deja en evidencia que posee saberes respecto de las “convenciones argumentales y estilísticas de los diferentes modos narrativos del cine”, necesarias para desplegar estrategias de interpretación apropiadas para comprender esas cinematografías (Bordwell, 1996). Aún más, muestra que ha desarrollado habilidades que le permiten elaborar argumentos críticos respecto de ciertas decisiones estéticas de aquellas películas (la duración de planos y escenas, la construcción del espacio cinematográfico en la ficción), sin dejar de desatacar la originalidad de otras. Asimismo, en este y otros momentos de la entrevista da cuenta de que dispone de un amplio “imaginario filmico-histórico” (de Valk y Hagener, 2016) que puede recuperar sin demasiado esfuerzo y resignificar según sus necesidades.

Descartado todo lo anterior, es posible pensar que cuando Ignacio cuestiona “cierta intelectualización del producto audiovisual” que sería propia de la práctica cinéfila, aparentemente recupera la discusión sobre el esnobismo que ya en los ‘90 era atribuido a los cinéfilos (Sontag, 1996), quizá haciéndolo extensivo a las decisiones autorales de las realizaciones cinematográficas que específicamente refiere. Al mismo tiempo, considerando conjuntamente sus tres cuestionamientos, es viable postular que su crítica de algún modo recupera disfóricamente la idea de una vida organizada en torno del cine (de Baecque y Frémaux, 1995). En efecto, la alusión a la cinefilia que hace Ignacio con el fin de rechazarla,

exhibe ecos de aquella negación que alguna vez manifestó Serge Daney, cuando la caracterizó como una enfermedad: un mal que se convertía en un deber casi religioso, una forma de autoinmolación clandestina en la oscuridad, una exclusión voluntaria de la vida social (Wollen, 2001). Pero, para Daney, autodefinido cinéfilo, esta enfermedad tenía también otra cara: producía un inmenso placer; acaso como el que experimenta Ignacio cuando mira películas.

Si de algo no deja dudas el encuentro con Ignacio, es que lo apasiona el cine. Valen como pruebas la cadencia de su anterior testimonio y, de manera aún más clara, la deliberada determinación de dejar de mirar aquellas películas que respeta, puesto que no son “bodrios”, ante lo que considera malas decisiones narrativas. Aunque negativamente, resulta afectado por ese cine. Por eso quizá vuelve como ejemplo paradigmático de su rechazo de ciertos rituales cinéfilos e, indirectamente, de su pasión por el cine.

Ignacio no experimenta la cinefilia tal como lo hacían los cinéfilos clásicos, eruditos, cuyo amor por el cine estaba recubierto por una capa de religiosidad y, así, saturado de ritualización de la mirada y sacralización de los autores y las obras. En lugar de esto, el placer que experimenta a partir de las películas parece relacionarse más con la posibilidad de acceder a nuevas historias y, a la vez, con la de disfrutar las formas como éstas son narradas³⁶. Acaso esto es lo que afirma cuando concluye que puede mirar “basura (...) bien representada”.

...no lo sé traducir en palabras lo que me producen [las películas] (...) [Miro cine], primero, porque me gusta que me cuenten historias, más allá de la estructura narrativa, me gustan las historias, contadas desde donde quieras, desde los distintos personajes. Digo, no lo narrativo clásico necesariamente, pero sí me gusta que me cuenten historias. (Ignacio)

En este sentido, sus prácticas como espectador, sus formas de ser afectado por el cine y experimentar placer a partir de las películas, pueden ser interpretadas más ajustadamente a partir del concepto de cinefilia que construyen Jullier y Leveratto: la idea de que simultáneamente designa “el hecho de que el espectador hace hablar a las películas de su calidad” y de que “las películas llevan a los espectadores a hablar de su placer” (2012:31). Al igual que los cinéfilos anónimos que estudian los autores franceses, el juicio cinematográfico de Ignacio se apoya en los saberes y habilidades que ha ido adquiriendo (como “una cuestión casi autodidacta”, tal como él mismo la define) y en una memoria personal constituida por las películas vistas, en especial las que dejaron marcas. Así, la “interiorización afectiva y la absorción cognitiva” que le permite en la cultura cinematográfica, le permite también experimentar placer no sólo al mirar cine sino, también, al conversar acerca de las películas.

Esta forma del placer emerge repetidas veces en el testimonio de Ignacio, tanto cuando menciona películas que le resultan significativas en tanto cinéfilo, como cuando describe sus

³⁶ Según Triquell, “la historia se define como el contenido narrativo, esto es, la secuencia de acontecimientos que son relatados. En toda historia podemos reconocer una totalidad de sentido, una coherencia interna que constituye un simulacro del mundo real. Esa totalidad de la historia es lo que la hace parecer autónoma, independiente del relato que la forma. Pero esto es sólo una apariencia: en realidad, la historia constituye una abstracción que hacemos a partir del relato, ya que no hay forma de acceder a la historia sino es a través del relato” (Triquell et al., 2011:43).

modos de incorporación escolar del cine como docente. Más aún, ambas construcciones subjetivas parecen confundirse constantemente (¿podría ser de otro modo, más allá de las condiciones de la entrevista?). Cuando, hablando específicamente sobre sus consumos audiovisuales, le pregunto si acostumbra a volver a mirar películas, o revisar ciertas escenas, responde:

Sí, sí. Ahora estoy con, que lo hablábamos con los chicos de otro curso, con la primer secuencia de *Bastardos sin gloria* (2009), cuando cae el soldado alemán a buscar -el general, no, no es general, el teniente, no sé qué cosa-, a buscar a la familia de judíos y cómo crea todo ese espacio de tensión. Y lo traía a colación en función de una entrevista que creo que hacía [François] Truffaut a [Alfred] Hitchcock que es muy conocida, que cuenta la historia de la bomba debajo la mesa. Están dos tipos hablando, discuten algo y de pronto explota una bomba: tenés 10 segundos de sorpresa. Ahora, mostrás la bomba, volvés a mostrar a los tipos discutiendo temas trascendentales, vas y volvés sobre el tema: tenés 15 minutos de suspenso. Y cómo de alguna manera [Quentin] Tarantino, lo hablábamos con un grupo de chicos, no con todos, de alguna manera representa esa cuestión, o sea, cómo el tipo es capaz de crear con dos pavadadas un espacio de tanta tensión en el medio. (Ignacio)

Hay, en la reconstrucción de este diálogo con un grupo de estudiantes en el marco de la escuela -que, lejos de estar programado, “fue saliendo”-, algo de aquel placer que produce a los cinéfilos conversar sobre cine y, en ese intercambio, “completar el juicio al objetivar la experiencia de una películas y hacerla sensible a otros” (Jullier y Leveratto, 2012:32). Pero hay, también, algo de la responsabilidad de transmitir ese placer a otros (42), de aquello que de Baecque y Frémaux (1995) definen como hablar sobre las películas y difundir el discurso del cine.

3.2.5. Ramiro: Rituales y placeres cinéfilos de una mirada antropológica

Ramiro: *Digamos, todo el ritual.*

Ramiro³⁷ dice que no ve televisión. Después de “todo ese rol de llevar, traer, buscar, [a sus hijos], a las 8 es como que ya tengo el permiso de ponerme media horita a ver un ratito el noticiero (...) como un relax, digamos”. Aclara que en su casa no cuentan con servicio de televisión por cable ni por satélite, “sólo los canales de aire”. Piensa y agrega: “Y las temporadas de [Peter] Capusotto [y sus videos], veo, eso”.

En Internet, a través de diferentes plataformas de *streaming* de acceso libre, ocasionalmente mira también documentales: “He visto por ejemplo *La educación prohibida* (2012), que un amigo me la comentó y me llamó la atención (...), he visto varias cosas de canal Encuentro, esa de *La deuda externa marciana* (*Marcianos: Cronología de la Deuda Externa*, 2011)”.

³⁷ Ramiro es profesor y licenciado en Filosofía egresado de una universidad nacional y cursó un Doctorado en Filosofía de la misma institución. Al momento de la entrevista (2012), tiene 44 años y suma 9 de antigüedad docente. Trabaja un total de 29 horas-cátedra semanales distribuidas entre dos escuelas privadas laicas en las que enseña: Formación para la Vida y el Trabajo, Metodología de la Investigación, Antropología, Filosofía y Proyectos de Intervención Social. Trabaja además otras 3 horas-cátedra como docente de Problemática Socio-Antropológica en Educación en el nivel superior. Vive con su pareja y tiene cuatro hijos adolescentes. Ver supra 2.2.3.5.

Expresa que lo que mira en la “pantalla chiquita”, no es el resultado del azar propio de navegar a la deriva por Internet pero tampoco de búsquedas específicas que haga: “por lo general, [llego] con alguna recomendación (...), [incluso algunas] direcciones que me han pasado alumnos. Hay uno que se llama *Yes men mix the world* (*The Yes Men fix the World*, 2009) que es una especie de justiciero de la globalización”. Explica que “no ando pidiendo en los recreos que me recomienden cosas para ver”, sino que “ese tipo documentales me los pasan así los chicos, y le doy bola (...) si los chicos vienen, me preguntan algo, me dicen algo, me recomiendan algo, bárbaro y, si no, no”.

Finalmente, cuenta que a veces “surgen películas para ver”, a partir de las recomendaciones de su amigo que, a su vez, tiene uno que es “un gran pirata de las películas (...) [que] durante años nos proveyó”. Así, junto a su pareja, Fernanda, encontraron:

Perdidos en Tokio (2003), y dijimos: *Bueno, a ver, ¿qué otras pelis hizo la Sofía Coppola?* Entonces vimos *Somewhere* (*En un rincón del corazón*, 2010), y vimos esta, vimos la otra, *María Antonieta* (2006) y como que agotamos eso. Qué se yo, Woody Allen, casi todo. O sea, como *por director*, casi todo”. (Ramiro)

Sin dejos de culpa, Ramiro confiesa que no solía mirar películas en la infancia. “El cine lo empecé a consumir con el ingreso del cable en la vida argentina. Bah, cuando hubo [televisión por] cable en mi casa”, recuerda; antes “no tenía el hábito. Cuenta que entonces ya tenía 15 ó 16 años y que las películas que vio durante aquellos años en televisión no fueron particularmente relevantes, no dejaron “marcas” que pueda identificar. Unos pocos años después, cuando comenzó sus estudios universitarios, “empecé a tener más el hábito de ir al [la sala de] cine, y después se fue desarrollando”, sintetiza.

Afirma que actualmente es un espectador asiduo de cine pero, “en formato casero o en pantalla de cineclub, no en las pantallas” de los multicines. Declara que no mira “cine comercial” y que asiste “muy poquito” a las salas de los centros comerciales, sólo cuando estrenan alguna película argentina que, sabe, llevará un tiempo para que proyecten en el Espacio INCAA³⁸ de la ciudad. “Tengo, tenemos un hábito, de ir al cineclub todos los miércoles”, explica Ramiro, describiendo la rutina que realiza semanalmente junto a su pareja, Fernanda, cuando asisten a la sala administrada por el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisual; “el cineclub”, tal como la llama.

³⁸ De las más de 1.300 salas de cine que funcionaban en Argentina en la década del '70, para 1992 quedaban sólo 280, señala Clara Kriger (1994). La masificación de la televisión primero y la sucesiva aparición del VHS como tecnología que permitió consumir películas de manera doméstica, fueron transformando radicalmente los hábitos de consumo audiovisual de los espectadores, impactando en la actividad de las salas de proyección. Este proceso de declinación tuvo un punto de inflexión a mediados de la década de los '90, cuando ciertos espacios comenzaron a recuperarse al ritmo de una reestructuración de la exhibición: algunas de las grandes salas devinieron complejos multicines y, poco a poco, fueron abriéndose también otras nuevas, también multicines, en los centros comerciales (Borello y Quintari, 2014). Ante este escenario, en 2004, el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales -ente público no estatal de la órbita del Ministerio de Cultura de la Nación, responsable de la regulación y el fomento de la actividad cinematográfica en el país, creó el programa *Espacios INCAA*. Desarrollado junto a organismos provinciales, municipales o del “tercer sector”, consistió en el acondicionamiento y la reinauguración de salas que habían perdido su público o directamente cerrado en las últimas décadas. Al día de hoy, su principal propósito es garantizar la exhibición de las producciones nacionales (Wikipedia: *INCAA*).

Cuenta que si bien siempre va al cine acompañado, con Fernanda no acostumbran a comentar “la generalidad de la película, o el mensaje” una vez terminada la función. Sólo en algunas pocas ocasiones, conversan sobre “cuestiones más artísticas, más de foto (...), o alguna escena que nos llamó la atención”. En cambio, las películas sí suelen quedar reverberando internamente en Ramiro: “me quedo *triki-triki-triki* con la peli”. También le pasa con las obras de teatro, cuenta, otro de sus principales consumos culturales, que también comparte con su pareja: “hemos agregado en estos últimos dos años el vicio del teatro (...) [Cuando vamos a visitar a su hermana a Buenos Aires] siempre vemos dos obras por lo menos”. Y agrega que, en esos viajes, le gusta entrar a los cines tradicionales de la calle Corrientes: “ella se va a lo mejor a comprar un libro y yo me mando al Lorca a ver lo que haya, no me importa”.

Las anteriores descripciones de las prácticas de Ramiro, expuestas a modo de presentación de sus cualidades de espectador, permiten pensar diversos aspectos de su vínculo con el cine. En primer lugar, sus certezas respecto del tipo de películas que rehúsa consumir y, ligado a esto, la experiencia cinematográfica que parece disgustarle: el cine comercial mirado en alguna sala de un complejo multicine. Cabe recordar en este sentido que la fórmula “cine comercial” no constituye en sí misma una entrada independiente en el *Diccionario de cine* de Eduardo Russo (1998), sino que es recuperada en aquella correspondiente a la noción de “cine de arte”. Esto ya dice bastante sobre el gusto y la experiencia con el cine que elige Ramiro: en efecto, la clasificación “cine comercial” resulta allí definida de manera negativa, agrupando un conjunto de películas que se diferencian “vagamente” y de forma “genérica” de otras “cuyas intenciones artísticas son más evidentes que las comerciales” (33). En efecto, a partir de los '50, la industria de Hollywood comenzó a categorizar como “cine de arte” a las “películas extranjeras con poco presupuesto, fuerte presencia autoral en su dirección y tratamiento realista de lo social y lo psicológico”. Esta descripción parece resumir, con considerable precisión, las características de las cinematografías que elige mirar Ramiro, independientemente de cuál sea la película en cuestión: “Vamos casi sin saber que hay”, expresa, “los miércoles, a esa hora, vamos y nos sentamos y vemos”.

También en relación con lo anterior, Russo explica que el concepto de “cine de arte” es al mismo tiempo “indisoluble de la formación de circuitos de pequeñas salas de cine para un público cultivado”, denominadas comúnmente como “salas de arte y ensayo”, donde solía proyectarse cine experimental y películas clásicas (1998:34). Para el público que frecuentaba estos espacios, la dicotomía permitía dividir al cine en “dos campos asimétricos”: el del cine de arte, “tan exiguo como excelso (...) para los pocos elegidos que sabían apreciarlo”, y el del cine comercial, “enorme y perverso”³⁹. “Yo me burlo mucho del cine comercial”, dice Ramiro, “no pierdo la oportunidad de reírme, de mofarme de eso (...): *¿No te gustó la película porque no chocaron patrulleros?*”, simula exageradamente, con ironía.

³⁹ Es posible apreciar la preexistencia de esta oposición, presente ya en el *Manifiesto de las Siete Artes* de Ricciotto Canudo, publicado en 1911. Asimismo, a pesar de que Russo sostiene que a partir de los '70 ambas categorías “comenzaron a mezclarse bastante” (1998:34), es factible dar cuenta de su vigencia explicativa en la alusión que, en 1996, Susan Sontag hace en *The Decay of Cinema*.

La programación semanal de los espacios de proyección a los que Ramiro prefiere concurrir, el Espacio INCAA y los viejos cines de Buenos Aires, remiten de manera directa o, más bien, constituyen una actualización, de aquéllas propias de las salas de arte y ensayo donde los cinéfilos de la primera y la segunda generación solían desplegar con religiosidad su culto al cine (de Baecque y Frémaux, 1995; Sontag, 1996). En este sentido, el placer que experimenta Ramiro cuando despliega meticulosamente cada una de sus prácticas rituales, también lo aproxima a las prácticas ceremoniales de los cinéfilos parisinos y neoyorquinos⁴⁰. Cuando le pregunto por los motivos por los que mira una película y qué le produce el cine, reflexiona:

¿Cómo se puede responder esa pregunta? Digamos, todo el ritual. Elegir o seleccionar qué vas a ir a ver cuando tenés la oferta y lo podés hacer. Yo me voy a buscar una peli [a un videoclub] y estoy una hora: me pongo a ver [los afiches en las portadas de los DVD], a leer las sinopsis, eso me produce mucho placer. Cuando voy al cine: el pagar la entrada, el sentarte, el elegir la butaca. (Ramiro)

Sin abandonar la dirección de este análisis, es decir, precisar las cualidades de su cinefilia, resulta apropiado volver brevemente a la descripción inicial de sus prácticas como espectador, en particular a su afirmación respecto de que las películas suelen quedar resonando en su pensamiento: “*triki-triki-triki*”. Esta costumbre, expresa Ramiro, se remonta a la época en que, siendo estudiante universitario, comenzó a mirar cine, cuando empezaron a configurarse sus prácticas cinéfilas:

Los miércoles -también, paradójicamente-, íbamos al cineclub, cuando éramos estudiantes. Ahora hay uno solo, que es el que es el eterno, pero había otro, íbamos ahí. Y con el tiempo fuimos armando como un grupo, que los miércoles íbamos a comer pizza, a una pizzería que era siempre la misma, y de ahí íbamos a ver una peli, y de ahí íbamos a tomar una cerveza, y siempre había una charla. Uno era licenciado en historia, otro era lógico, y siempre decíamos: esto lo tendríamos que [registrar] (...). Hace 15, 20 años atrás, era un ritmo de ir todas las semanas al cine y hacer esta rutina de comer, la previa, el cine y la posterior, pero sin documentarlo nunca, y siempre con la gran promesa de decir: *acá hay algo que podríamos haber escrito*, pero, bueno, no se escribió. (Ramiro)

Este testimonio refuerza la significación que han tenido los rituales en sus prácticas, aparentemente desde su primer “encuentro verdadero” con el cine, entendido como “iniciación”, “revelación y conmoción personales” (Bergala, 2007:64). Pero, además, da cuenta de que su pasión siempre ha sido compartida con una “clan”, el grupo de pares reconocidos al modo de las “comunidades de interpretación” que valoraban los cinéfilos de las dos primeras generaciones (de Baecque y Frémaux, 1995): antes, los miembros de aquel grupo tan diverso reunido en torno del placer de compartir una películas y luego, revivir o prolongar ese mismo placer en una conversación (Jullier y Leveratto, 2012); hoy, no sin modificaciones, con su pareja, Fernanda. Por último, aparece también en su recuerdo la intención nunca concretada de registrar esas impresiones íntimas, la necesidad de documentar esos intercambios para, a su vez, compartirlos con otros, tal como lo hicieron los *Cahiers* en su revista.

⁴⁰ Cuyo paradigma probablemente sea la descripción de la ritualización de la experiencia cinematográfica realizada por Jean Douchet (Hagener, 2014:8).

Por otro lado, a diferencia de los cinéfilos de la segunda generación, que vivenciaron su encuentro y desarrollaron su vínculo con el cine más a través de la lectura de los textos canónicos de sus predecesores que experimentando las películas en una sala de proyección⁴¹, Ramiro no suele leer sobre cine: “O he tenido mala suerte, o me ha parecido aburrido. He tenido en las manos un par de libritos de cineclub, o de reseñas, pero nunca me han conmovido (...) Me parecían muy descriptivos, y no me agregaban en nada”.

De modo que, más cercano al modo como los primeros cinéfilos desarrollaron sus saberes y desplegaron sus afectos respecto del cine, Ramiro prefiere, ante todo, experimentar el placer de mirar una película y dejarse conmover por los múltiples aspectos del cine que identifica:

La película en sí es como un lenguaje, no sé si lo entiendo o no complejamente, pero un lenguaje que me llega, digamos, directamente, y que, digamos, qué se yo, por experiencias vividas o por lo que fuere, lo disfruto como en varios planos: en lo estético, en lo ideológico, en lo artístico, como una experiencia artística, también social, cultural, que me produce mucho placer y que la vivo muy intensamente. (Ramiro)

Este modo de concebir y mirar películas corre el foco de la narración como elemento central de la ficción: si bien su comprensión del cine como un lenguaje da cuenta de cierto conocimiento del proceso construcción audiovisual de una realidad, Ramiro no otorga demasiada importancia ni a la historia contada ni a las características de su relato cinematográfico. Aún a pesar de que, en mayor o menor medida, la cualidad artística del cine que lo emociona y, sobre todo, la dimensión ideológica que disfruta desenmascarar, se asientan sobre la narración.

En relación con su experiencia artística del cine, es interesante tener en cuenta su respuesta respecto de aquellas imágenes o escenas que han permanecido en su memoria y que vuelven de manera recurrente:

A mí, las escenas que últimamente me están conmoviendo son como de, del plano corto, y de una mirada (...) Estoy pensando, qué se yo, a Bill Murray, no cuando hace de comediante más histriónico sino, qué se yo, en *Perdidos en Tokio* (2003), esas miradas que dicen tanto ¿viste? Por ejemplo la mirada de él cuando se despide del *affaire* que tiene de la rubia esa, ese cruce de miradas, esa comunicación entre las personas sin decirse nada ¿no? Pero muy, muy, muy profundas. Eso tengo, ese recuerdo, de esa mirada. (Ramiro)

Más allá de la enorme relevancia que tiene considerar sus saberes sobre la cultura cinematográfica, sus manifiestas habilidades interpretativas y, especialmente, su particular sensibilidad estética para definir su perfil de espectador, es interesante indagar a partir de este testimonio acerca de los motivos a los que Ramiro atribuye la persistencia de esta imagen, de esta escena, en su memoria: “Será algo más personal, yo soy más apegado a... no a la conversación con palabras, debe ser que por ahí viene particularmente que eso me llame la atención”, afirma, dando cuenta de una cierta identificación con la psicología del personaje como origen de esa recurrencia.

⁴¹ Al menos es así como Antoine de Baecque y Thierry Frémaux describen el “extraño y poco convencional (...) acto creativo de sustitución” del placer del espectador por el del lector que tuvieron que hacer, como consecuencia directa de “haber llegado tarde a la historia del cine”, para desarrollar su particular modo de acceder y comprender las películas (1995:133).

Finalmente, por sobre las diversas dimensiones del cine que suele disfrutar, Ramiro parece destacar sus aspectos sociales y culturales, en tanto constituyen para él el fundamento de la dimensión pedagógica de las películas que explícitamente valora. En efecto, asegura que aprende “muchísimo” de las películas que mira:

[Con] este cine, no documental, pero de una ficción muy, como muy realista, ese que además es el cine me gusta ver a mí (...) aprendo de antropología, digamos, de costumbres y culturas de otros lugares, de comidas, qué se yo, de rituales. Como en *La teta asustada* (2009), digamos. ¿Ves? Ahí tenés una foto: hay una parte que hay como un casamiento que es maravilloso, que vienen bajando como de una montaña, todo pelado el novio, la novia, es, hermoso, hermoso, muy bueno. (Ramiro)

En este sentido, antes de terminar (la entrevista) y a modo de cierre (de este apartado), resulta significativo mencionar que Ramiro cuestiona con determinación el hecho de que en el sistema educativo nacional, en todos sus niveles, no haga una incorporación más integral de esa dimensión pedagógica del cine. Recupera su propia experiencia en tanto estudiante universitario como argumento: “En la facu era el toco de textos: leer, resumir, reproducir, relacionar. Ni imagen, ni cine, ni nada. No hay un espacio en donde el cine sea considerado un lugar de donde nutrirse. Solamente para los cinéfilos, sí. Pero esa interconexión no existe”. Aprovechando la referencia espontánea, le pregunto entonces si se define a sí mismo como cinéfilo. Me sorprende, entonces y ahora, escuchar su negación:

No, no. Un cinéfilo es un tipo que sabe historia del cine, yo no la conozco; que sabe describirte cuestiones técnicas de una película, que sabe que éste le está choreando la mitad de la película a uno que ya la hizo, ¿entendés? Es decir, vos te conmovés con una escena, y [el cinéfilo] dice: *Pero si es un robo, en aquella película ya la hizo y está mejor todavía*. Eso es un cinéfilo. Yo tengo una inclinación por el cine, pero no más que eso. (Ramiro)

Al igual que en el caso de Ignacio, es por lo menos llamativo que, a pesar de la evidencia de sus prácticas cinéfilas, Ramiro no se reconozca a sí mismo como cinéfilo. Su caracterización de la cinefilia, al menos en principio, parece elogiosa de ciertos saberes históricos y técnicos vinculados al cine, de determinadas habilidades interpretativas a modo de aquellos “actos de memoria” que tienen lugar en el “imaginario filmico-histórico”, tal como los describen de Valk y Hagener (2016). Sin embargo, sus apreciaciones también permiten connotar un sutil rechazo de esta práctica, entendida como “fascinación obsesiva” (Wollen, 2001) que impediría poder disfrutar plenamente de todas las dimensiones del cine o resultar movilizado por una película.

En este sentido, la correspondencia entre los rechazos a la calificación de “cinéfilo” declarados en ambos casos es interesante también porque, si bien Ignacio y Ramiro toman distancia de la práctica atribuyéndoles cualidades patológicas (Wollen, 2001), los argumentos que despliegan sendos entrevistados son precisamente opuestos: mientras Ignacio, cuyo amor por las películas está sustentado por el placer que le producen de las historias y los modos como éstas son narradas, reniega de los rituales cinéfilos, Ramiro, omitiendo la centralidad de la narración, despliega una forma de afecto por la multidimensionalidad del cine que se sostiene, además, en el inmenso placer que les producen sus rituales.

Sin embargo, se trata de semejanzas y diferencias que pueden resultar anecdóticas ante la constatación de una equivalencia más significativa para esta investigación: Ignacio y Ramiro, ambos cinéfilos anónimos, adhieren implícitamente, a través de sus prácticas como espectadores y, como mostraré luego, también como docentes, al “sentido humanista” que tanto como Laurent Jullier y Jean-Marc Leveratto (2012) como -en otros términos- Antoine de Baecque y Thierry Frémaux (1995) atribuyen a la cultura cinematográfica: vivencian sensiblemente el placer que les produce la experiencia artística del cine, comparten su pasión con otros a través de múltiples intercambios y, finalmente, asumen la responsabilidad de transmitir el discurso del cine y de las formas de sus cinefilias.

Capítulo 4. La hipótesis de la cinefilia docente: modos de utilización y transmisión del cine dentro de la escuela

Luego de caracterizar las prácticas cinéfilas y reconstruir los perfiles de los cinco docentes estudiados en tanto espectadores, en este capítulo describo sus prácticas de incorporación escolar de películas de ficción. Tomo como criterio organizativo de los diferentes apartados las categorías, dimensiones y variables de análisis señaladas en el apartado metodológico. En este sentido, primero analizo los saberes y las habilidades de las que disponen los docentes respecto del cine y sobre su utilización pedagógica. Tomo en cuenta tanto sus carreras de formación profesional como las instancias complementarias de capacitación o actualización pero, además, sus prácticas autodidactas: aprendizajes que derivan de la literatura sobre cine y la enseñanza con películas, y de la participación en clases propuestas por otros docentes. Luego reviso específicamente las relaciones entre sus prácticas como espectadores y como docentes y, seguido de esto, en el tercer apartado describo objetivos de incorporación, criterios de selección y repertorios cinematográficos de cada uno. Finalmente, considerando los casos de los docentes identificados como cinéfilos, ofrezco una interpretación general acerca de cada una de las prácticas cinéfilas que tienen lugar en la escuela: dar a mirar películas de una cierta manera, hablar sobre cine y, así, transmitir el discurso del cine y la propia práctica cinéfila en el aula. Cierro el análisis poniendo en cuestión la posibilidad de un encuentro con el cine en tanto experiencia artística, identificando las intenciones, expectativas y (in)certidumbres que al respecto exhiben los docentes cinéfilos.

4.1. Los saberes sobre cine y la formación sobre su utilización pedagógica

El escenario construido sobre la base de los datos obtenidos en la investigación *Escuela, jóvenes y saberes* (Dussel et al., 2011), mostró que el 96% de los docentes encuestados en ese trabajo decide utilizar imágenes en sus clases “a partir de sus propias ideas y su formación”, es decir, como una iniciativa personal sostenida por su formación. Así, la voluntad de incorporar cualquier tipo de imágenes con fines pedagógicos, entre ellas las audiovisuales, parece responder más decisiones propias que a prescripciones didácticas, curriculares o institucionales. A pesar de esto, aunque fundamentan la iniciativa en las características de su formación, una gran parte de ellos niega haber recibido formación alguna sobre imágenes o para la enseñanza con imágenes: ni a lo largo de sus estudios profesionales ni posteriormente en espacios de capacitación o actualización (incluso aquéllos egresados de carreras relacionadas al arte o a los medios, que no necesariamente incluyen la formación en su uso pedagógico). Por el contrario, la mayoría afirma que los saberes y habilidades que movilizan y posibilitan estas prácticas surgieron de ciertas experiencias como estudiantes, en las que otro docente utilizó películas de ficción (una suerte de “aprendizaje mimético”) o de su propia experimentación como docentes enseñando con el cine como recurso (al estilo “prueba y error”).

Estas constataciones, entre otras, son las que conducen a postular la necesidad de considerar los vínculos de los docentes con el cine en tanto espectadores, para pensar desde allí sus

relaciones con los modos como incorporan películas de ficción en sus clases. En efecto, para un número significativo, más allá de la educación formal o informal, parecen ser sus experiencias como espectadores las que terminan de configurar sus concepciones sobre la dimensión pedagógica del cine, sobre su potencial educativo, sobre sus posibilidades didácticas. Es precisamente por esto que las prácticas escolares resultantes dejan escurrir o destilan cierta cinefilia.

Para pensar esta hipótesis, luego de haber reconstruido las relaciones de los cinco docentes estudiados con las ficciones cinematográficas, es preciso revisar entonces las particularidades de su formación respecto del cine y de su utilización pedagógica. Este análisis es necesario para analizar sus prácticas docentes pero, también, para compensarlos de manera más íntegra en tanto espectadores. Y posibilita, ante todo, considerar las articulaciones entre ambas dimensiones subjetivas, discriminando su influencia relativa en las prácticas escolares con películas que cada uno despliega.

Finalmente, antes de examinar los testimonios de estos docentes respecto de sus diversos saberes y habilidades en torno a las imágenes en general y al cine en particular, es oportuno señalar que el siguiente análisis contempla otros dos objetivos: primero, comenzar a identificar, describir e interpretar los diferentes motivos y modos de utilización de las películas de ficción en sus prácticas pedagógicas, particularmente en relación con las características de su formación. Segundo, en relación con los siguientes apartados, considerar también estos saberes, apropiados de distintas maneras, en relación con los criterios de calidad y selección de las cinematografías que deciden incorporar en sus clases.

4.1.1. Saberes apropiados durante la carrera de formación profesional

Ni Alicia ni Ramiro, egresados de distintas universidades nacionales, recuerdan haber recibido formación alguna sobre imágenes durante sus estudios, ni tampoco sobre su utilización pedagógica. Esta vacancia en sus planes de estudio resulta al menos extraña, puesto que ambos comparten el título de profesores en Filosofía. Sin embargo, aunque desde la especificidad del campo disciplinar de la Historia, Andrés, profesor egresado de un instituto de nivel superior, ratifica esta aparente omisión en la formación universitaria; aun cuando su experiencia es la de alguien 10 años menor que, por lo tanto, estudió en otro momento:

Yo creo que más que todo la última camada, de los últimos años, venimos como tratando de trabajar con cine (...) incluso otra profe que trabaja conmigo en *Los niños cantores* (*Los coristas*, 2004) y que hace dos años que se ha recibido, también viene mucho con el tema del cine y, es como que, yo creo que también nos están preparando para lo nuevo (...) [Lo veo en los docentes] Más en los de Historia, pero también lo he visto en Lengua, y mirá qué particularidad esto: también se ve más en los profesores que venimos de los institutos de formación docente. (Andrés)

Andrés cuenta que su intuición se sostiene en la comparación de las experiencias de algunos colegas, que “usan menos” películas de ficción en sus clases. No desarrolla más la idea, porque a partir de allí su testimonio se reorienta a explicar el “estigma” que conlleva ser egresado del nivel terciario frente a la formación los docentes grado universitario. Tal como

los entiende, ambos recorridos educativos son más o menos semejantes, salvo porque en la universidad “los preparan mucho para el tema también de la investigación y de solamente lo disciplinar”, mientras que “en los Institutos de Formación Docente trabajan lo disciplinar pero también mucho el tema de la formación docente y el desempeño después como docente”.

En cierta forma, el testimonio de Camila, profesora en Historia egresada de una universidad nacional, confirma la intuición de Andrés. Luego de explicar que tuvo que aprender cómo incorporar una película con fines didácticos “con la práctica”, cuenta que sólo estudió algunos contenidos vinculados al cine y las imágenes en general en el marco de la materia Didáctica. Aunque, tal como lo recuerda, sus profesores no le dieron mucha importancia: “¿A las películas? No, nada (...) ¿A la imagen? No, nada. Te soy sincera: no”.

Respecto de los saberes acerca del uso didáctico del cine que aprendió en el marco de aquella cátedra, Camila recuerda que les enseñaron “a no pasar una película completa, sino solamente: pasar la película, pararla, hablar con los chicos, volver a ponerla. Digamos, que se cumplan una serie de objetivos, pero no pasarla completa, porque no era didáctico pasar una película completa”. Resuena en sus palabras los motivos que Silvia Serra esgrime en su crítica respecto de la didactización del cine, la reducción de su especificidad a la de un recurso factible de ser reemplazado por cualquier otro (tal como sugería Gunther, cit. en Serra, 2011:96) para alcanzar los objetivos de otra disciplina. Sin embargo, cuenta Camila, “Cuando lo quise hacer, porque cuando uno se egresa quiere hacer todo tal cual lo que le dicen a uno que parece que está bien, no sirve para nada, porque los chicos están: *No, no pare, no corte*”, algo que, aunque quizá superficialmente, deja ver algunos indicios de la capacidad del cine para alterar la gramática de la escolaridad. Sin embargo, esta respuesta por parte de los estudiantes que recibe Camila cuando pasa una película en clase, lejos de habilitar “una experiencia estética rica e imprevisible” (Dussel, 2014:79), resulta nuevamente reducida, esta vez con fines punitivos: “No, no corto la película, no. Salvo, corto, cuando están hablando, o no están prestando atención”.

Por otro lado, en relación con la formación que recibió Andrés en el instituto de nivel superior sobre el cine y su utilización didáctica, el docente cuenta que:

Tuvimos espacios curriculares en los cuales te enseñaban a trabajar con estos nuevos recursos, viendo que ya se venía todo el tema de las nuevas TICs. Entonces yo tenía, por ejemplo, un taller, que era un taller abierto, se llamaba Análisis de Recursos Didácticos. Entonces nos enseñaban análisis de video, de la imagen (...). [Lo dictaba] una profesora de Historia, de la universidad. (Andrés)

Describe que le enseñaron que “lo primero es seleccionar qué película vas a mostrar para tal tema (...), ver si realmente lo que vos querés mostrar en ese video te sirve para darle un cierre a un tema”. Aclara que entiende que “se puede usar como disparador también un video, pero yo siempre lo utilizo para cerrar un tema que ya está trabajado y procesado, y de ahí sale un trabajo”. De este modo, su formación da cuenta de una concepción pedagógica del cine focalizada en la centralidad de los temas que abordan las películas por sobre cualquier otro criterio de incorporación, incluso más allá de cómo haya sido abordado cierto tema desde la ficción. Cabe decir que se trata de una premisa que Andrés verdaderamente apropió para sus

prácticas y que, así, constituye el motivo principal que impulsa el uso que hace del cine en el aula. Como mostraré más adelante, su decisión de pasar *El niño con el pijama a rayas* (2008) para trabajar el Holocausto judío en el marco del estudio de la Segunda Guerra Mundial da cuenta de la apropiación de este criterio y, sobre todo, de algunas de sus limitaciones y problemas.

Más allá de las particularidades que recuerda respecto de su formación, al igual de Camila, Andrés asegura que las certezas que adquirió en la carrera de profesorado terminaron exhibiendo sus limitaciones ante la realidad compleja del aula:

Muchas cosas después no son aplicables como te las enseñaron (...). Por ejemplo, cuando veías un video, te decían o te mostraban de que, obviamente, toda película tiene una ideología. Ahí entran el tema de las escuelas historiográficas, era un análisis muy profundo. O de una imagen (...), ver digamos el contexto, el contexto de la imagen, ver cuál es la imagen principal, qué nos está queriendo decir sin palabras, cómo le llega a cada uno, que va a ser seguramente de maneras diferentes (...). Pero muchas veces los grupos son todos diferentes, y muchas veces las cosas se van para otro lado. (Andrés)

Este testimonio permite observar que la formación que recibió Andrés respecto del cine fue pertinente. Aparentemente incluía, por un lado, saberes y habilidades necesarios para realizar análisis crítico de la películas, orientado quizá al “desenmascaramiento ideológico”, de manera semejante a los modos de incorporación propuestos que comenzaron a desarrollarse a partir de las décadas de los ‘60 y ‘70 (Paladino, 2006; Serra, 2011). Asimismo, parece contemplar algunas concepciones provenientes del campo de la teoría de los discursos sociales (quizás Eliseo Verón), tales como la necesidad de identificar el contexto de producción de las imágenes y, seguramente también, los de circulación y consumo. Finalmente, aparecen también ciertas referencias a teorías de la comunicación y la cultura que entienden activamente los proceso de interpretación (quizás Umberto Eco).

Sin embargo, a pesar de la pertinencia de estas perspectivas teóricas para abordar el trabajo con las ficciones cinematográficas en el marco de las materias que enseña (Historia y Formación ética y ciudadana), Andrés confiesa que ha fracasado al intentar llevarlas a la práctica. Inicialmente atribuye las dificultades a las características diferenciales de los estudiantes y los cursos. Pero, en un segundo momento, precisa otros dos obstáculos, vinculados a las cualidades de las rígidas formas del trabajo escolar: por un lado, “no tengo tiempo”; por otro, “la famosa trasposición didáctica”, es decir, “transformar el conocimiento científico en concomimiento ‘aprendible’, por así decirlo, o entendible, al alumno”. Y explica: “A mí me enseñaron un análisis bueno de una película (...) [pero] tenés que saber bajar[lo] (...), yo tengo que ver o adaptar a los chicos de primer año”. Aparentemente, ni el tiempo de trabajo con los estudiantes ni la formación recibida son suficientes para que pueda lograrlo.

Con todo, Andrés suele incorporar película en sus clases. Repite en numerosas ocasiones que la decisión responde a que “siempre me gustó el cine” y, de este modo, a la experimentación que viene desarrollado en el marco de su trabajo. Sin embargo, también reconoce que “la formación docente fue para mí indispensable” para utilizar películas pedagógicamente, tanto como lo fue “empezar a trabajar (...), que me siguió dando más ganas de seguir haciéndolo”. Luego conjetura: “Quizás si yo hubiese tenido la formación pero después no lo implementaba,

o quizás si no hubiese tenido formación y capaz que después me interesaba, quién sabe”, y concluye: “en mi caso, ha sido un cincuenta y cincuenta”.

En relación con los casos anteriores, el recorrido de aprendizajes formales respecto del cine es notablemente distinto en el caso del Ignacio. En efecto, no es egresado de un espacio de formación docente, sino de una licenciatura en Comunicación Social con orientación en Medios Gráficos, perteneciente a una universidad nacional. Sin embargo, a pesar de la especificidad de su formación profesional, niega haber recibido formación sobre la utilización de las imágenes con fines pedagógicos: “no específicamente en eso, pero algunas materias como Movimiento estéticos, no el uso pedagógico, pero sí el conocimiento de ciertas vertientes, no del cine, de la cultura en general”.

Ignacio cuenta que comenzó a aprender sobre la incorporación escolar de películas en “algún curso de semiótica en el cine”, que oportunamente fueron ofrecidos por el área de extensión de la facultad:

Tienen un posgrado en Semiótica y en ese posgrado hicieron algunos cursos abiertos para profesionales, sin cursado intensivo, sino que eran dos o tres días y, entonces, ahí dieron algunas cuestiones relacionadas a esto (...) [trabajamos] Básicamente la cuestión de la significación a través del cine, desde perspectivas de la Semiótica: Eliseo Verón, [Charles Sanders] Peirce, algunas cuestiones de [Algirdas Julius] Greimas, por ese lado”. (Ignacio)

Además de dar cuenta de la perspectiva teórica de los saberes respecto de los procesos de producción e interpretación de sentido en el cine que posee Ignacio, su relato sirve para introducir la revisión de un segundo tipo de recorrido formativo, complementario de los estudios de base, que es necesario considerar: los talleres y cursos de capacitación o actualización sobre cine o su utilización pedagógica. Espacios que, cuenta Ignacio, “algunos los abandoné, porque ya sabía los temas”.

4.1.2. Saberes apropiados en espacios de capacitación o actualización

“Si existen, yo no los conozco”, confiesa Ignacio respecto de la vigencia de programas destinados a promover la incorporación escolar o la utilización pedagógica del cine desarrollados por el Ministerio de Educación nacional, ni por su equivalente jurisdiccional. También desconoce la existencia de ofertas formales de capacitación o actualización docente, complementarias de la formación profesional de base, que contemplen específicamente esos saberes y habilidades.

A pesar de que luego de haber realizado unos cuantos cursos y talleres los temas y perspectivas propuestas en este tipo de espacios educativos han dejado de ser una novedad para Ignacio, durante mucho tiempo constituyeron instancias de formación fundamentales para su recorrido docente: “Lo de [la especialidad en] gráfica [en mi título de licenciatura] fue más que nada por un interés de ese momento; después empecé a encontrarle mucho más sentido al trabajo con los medios audiovisuales”. Cuenta que incluso mientras estudiaba Comunicación Social participaba de cursos “relacionados con la imagen o con medios audiovisuales” y que ha encontrado algunas propuestas sobre estos temas en el marco del

programa Conectar Igualdad⁴². Y aunque ha participado de esas instancias de formación, las considera “para mi gusto demasiado instrumentales; o sea, me parece que hay cosas que son: *Usar el video en el aula*, y en realidad te enseñan a manejar [el software] Movie Maker. Y ya lo sé manejar, no me interesa eso”.

Ignacio afirma disponer ya de los saberes y habilidades que ofrecen los espacios de formación organizados en el marco de aquel programa educativo nacional, orientado más a la formación general sobre los medios digitales que hacia la especificidad de las imágenes o, menos aún, el cine. Pero, más allá de esta constatación, lo interesante es que no reclama tanto por el tema de estas propuestas sino, más bien, por el abordaje que proponen. Lo que parece disgustarle, más allá de los contenidos repetidos, es la finalidad instrumental de los saberes. En ese sentido, Ignacio prefiere instancias de capacitación y actualización vinculadas, primero, a la reflexión teórica y, luego, a partir de las herramientas conceptuales que ofrecen esas mismas perspectivas, al desarrollo de habilidades interpretativas:

Estoy haciendo uno ahora que está muy bueno, que es un postítulo (...) virtual, no me sale el nombre ahora, que es de un año, creo. Y ese está interesante porque se trabaja, obviamente desde la Semiótica, con [Roland] Barthes: lo denotativo y lo connotativo, análisis de materiales. Me gusta, me gusta (Ignacio).

Para Ignacio es prioritario poder acceder o recibir formación específica sobre el uso pedagógico del cine. Su trayectoria educativa complementaria y sus reflexiones al respecto lo ratifican. Sin embargo, no es el caso de lo demás docentes entrevistados que, como característica común, comparten sus recorridos de formación docente de base, en Filosofía (Alicia y Ramiro) y en Historia (Andrés y Camila). En efecto, Andrés reitera que su “problema también es falta de tiempo” y Camila explícitamente plantea:

No puedo decir que ya soy una experta, para nada. Lo que voy aprendiendo, lo voy aprendiendo en la práctica (...) Nunca voy a decir que tengo la suficiente formación sino sería..., no voy a ser tan... No, yo pienso que necesitaría quizás hacer un curso, quizás para mejorar la experiencia (...). [Pero], ¿te digo la verdad? Sinceramente, no [es prioritario] (Camila).

Este testimonio de Camila resulta significativo en más de un sentido. Por un lado, muestra la importancia que para ella tiene la propia experimentación con el cine en el marco de sus prácticas, incluso a pesar de reconocer las carencias de su formación al respecto. Esto, según la posición desde la que sea contemplado, puede ubicarla en la órbita del recientemente difundido “emprendedurismo docente” y lo que desde allí suele entenderse como “innovación”. O, por el contrario, puede acercar sus prácticas a cierto plano de la falta de compromiso. Por supuesto, no es la intención de esta investigación juzgar a los sujetos estudiados; lejos de eso, interesa describir sus prácticas para poder comprenderlas. En este sentido, el último fragmento de su respuesta resulta esclarecedor:

⁴² El Programa *Conectar Igualdad* constituyó una política de inclusión digital promovida por el poder ejecutivo nacional entre 2010 y 2015. Con el objetivo de reducir brechas digitales, educativas y sociales en Argentina, consistió tanto en la distribución de computadoras a estudiantes y profesores de instituciones públicas de educación secundaria, especial y de formación docente, como en el desarrollo de iniciativas de acompañamiento y capacitación orientadas hacia la misma finalidad (Wikipedia: *Conectar Igualdad*).

No [es prioritario], porque no. Porque pienso que mi materia es más teórica y no tanto de audiovisual (...) Sé que es muy útil: Felipe Pigna, por darte un ejemplo, ha sido muy criticado por el ambiente académico, digamos, de renombre, muy criticado. A mí me ha servido realmente. ¿Por qué? Porque a los chicos les ha llamado mucho más la atención ver cuando él habla y grafican y todo. Pero no me pasaría todas las clases pasándoles películas (Camila).

De modo que el motivo por el que no es pertinente para Camila adquirir nuevos saberes sobre cine y sobre su uso pedagógico no es simplemente una cuestión de interés sino, más precisamente, de ciertos reduccionismos. Da cuenta de esto en parte la oposición “teórica-audiovisual” (¿teoría-práctica?) que menciona. Pero, ante todo, la legítima aunque limitada finalidad que destaca respecto del uso escolar del programa televisivo *Algo habrán hecho (por la historia argentina)*: explotar la espectacularidad audiovisual para capturar las miradas de los estudiantes (Abramowski, 2009). En este sentido, más que mero desinterés, es tal vez la ausencia de una anterior formación sobre las imágenes y su utilización pedagógica, acaso más íntegra, lo que inevitablemente la conduce a realizar determinados reduccionismos; o, incluso a considerar que esos saberes que sabe desconoce no deben ser tan relevantes o necesarios como para calificarlos como prioritarios. En aparente correspondencia con sus cualidades como espectadora, para Camila mirar una película no supone una práctica compleja y, por eso, más allá de la figura de exageración, no considera útil ni adecuado incorporar películas “todas las clases”.

4.1.3. Saberes apropiados a partir de prácticas autodidactas

Luego de haber finalizado sus estudios de grado especializado en Medios Gráficos, Ignacio cuenta que comenzó “a encontrarle mucho más sentido al trabajo con los medios audiovisuales”. Explica que, tomando distancia de los modos de estudio propios de la educación formal, su renovado interés constituyó “una cuestión casi autodidacta”. En este sentido, entiende que su formación respecto del cine y de sus modos de utilización pedagógica no ha sido “intensiva” ni continua, sino el producto de una serie de “recortes de cosas que uno va captando, de experiencias propias, experiencias de otros, algunas conferencias”. Esta frase, que reúne bajo el paraguas del autodidactismo un conjunto de diversas prácticas de apropiación de saberes y habilidades, sirve para introducir una característica sobre la que los cinco docentes coinciden. Ante la escasa presencia de estos contenidos específicos en los planes de estudios de sus carreras profesionales e incluso en espacios complementarios, las múltiples prácticas autodidactas aparecen como las principales formas de acceso de sus conocimientos acerca de las imágenes en general y el cine en particular.

4.1.3.1. Literatura sobre cine y sobre enseñanza con películas

Ignacio afirma que lee sobre temas vinculados a las imágenes y la pedagogía en libros específicos que suele comprar. Constituye para él una práctica tan cotidiana que, al momento de la entrevista, cuenta:

Ahora estoy leyendo algunos libros que me compré para esto, uno que es, que se llama *La imagen fija*, de una semióloga francesa, Martine Joly, que hace un repaso de toda la historia de la imagen y las distintas apreciaciones que ha tenido desde la supuesta objetividad, desde la representación en las distintas religiones, de la función que cumplió la imagen en distintos momentos de la historia. (Ignacio)

Explica que llega a estas publicaciones a través de búsquedas dirigidas que realiza en Internet, “viendo alguna reseña, o viendo alguien que la citaba”. En ocasiones, agrega, busca también libros en formato digital(izado). Además de ser el único de los docentes entrevistados que exhibe estas prácticas de lectura y estudio sobre este tema, sólo Ignacio dice conocer alguna publicación producida por el Ministerio de Educación de la Nación al respecto.

Sí, sí, he leído alguno, me gusta particularmente, trabajo con algunos textos de *El Monitor [de la Educación]* sobre cine, sobre imagen, sobre nuevas tecnologías. No sé si lo sigue manejando Inés Dussel, viste, al dossier, o sea, con Myriam Southwell, y tienen ahí me parece algunos textos que son muy interesantes, y que además son accesibles a la lectura de parte de los chicos, me parece; en realidad lo uso más con el terciario a eso. Este año trabajamos con *Lenguajes en plural* y con un texto de Ana Abramowski que es *¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* (Ignacio)

Ambos testimonios muestran que Ignacio tiene un fuerte vínculo con la literatura referida a estos temas en particular, que no sólo incluye tanto autores nacionales como internacionales, provenientes no sólo de los estudios sobre imágenes sino, también, sobre pedagogía. Al mismo tiempo, dan cuenta que está actualizado y que aprovecha para su formación tanto la extensa profundidad de un libro como la breve apertura a un tema que puede lograr un artículo. Sin embargo, destaca sobre todo la naturalidad con la que evoca autores, títulos y contenidos de la bibliografía que menciona, en particular respecto de la pertinencia de su reflexión teórica sobre la relación entre imágenes y pedagogía. En otro momento del encuentro, conversando sobre el lugar del cine en la escuela contemporánea, sostiene:

No me quiero poner en Víctor Mercante pero, me parece que [el cine] tiene esa cuestión emotiva que la escuela controla. Es controladora de la lectura, del discurso; le produce ruido (...). A la escuela primero como institución ligada al libro, ligada a la literatura, donde la imagen siempre aparece como en elemento en un principio objetivo pero, después, como una suerte de aberración de la palabra, me parece que (...) lo plantea Inés Dussel. (Ignacio)

Por otra parte, es particularmente interesante el hecho de que Ignacio incorpore además esta literatura en las materias que enseña, tanto en el nivel superior (Lenguaje digital y audiovisual) como en la escuela media (Medios y técnicas de comunicación, Teorías de la Comunicación, Tecnologías de la información y la comunicación). Y aún más que no lo haga de forma directa, es decir, entregando los textos originales sino, por el contrario, adaptándolos especialmente para sus estudiantes en lo relativo a los contenidos y las formas. Explicando la secuencia de trabajo que propone con el cine, comenta:

Primero, primero siempre hay una base teórica aunque sea mínima. Yo ahora estaba trabajando con un libro editado acá en Córdoba que se llama *Contar con imágenes*, que es un librito interesante, porque justamente es un producto de la cátedra de Lenguaje audiovisual de la Escuela de Cine y que llegué a ese libro porque hice justamente un cursito así, de tres o cuatro clases, de Semiótica del cine. Y me resultó interesante porque no es demasiado complejo para que lo aborden los chicos, no es tampoco demasiado extenso, y es más bien un repaso por algunas teorías sobre cómo encarar determinadas cosas. Y a eso tampoco se los di

directamente a los chicos sino que les hice una suerte de resumen. Les armé un resumen del libro con unos videos explicativos de YouTube nomás. (Ignacio)

A diferencia de Ignacio, ninguno de los otros docentes destaca a la lectura como una práctica que elija ni suele realizar para acceder a nuevos saberes y desarrollar habilidades respecto del cine o su uso didáctico. De igual modo, los cuatro restantes afirman desconocer la existencia de publicaciones ministeriales, ya sean nacionales o jurisdiccionales, dedicadas a estos temas. Sin embargo, es interesante recuperar el caso de Alicia en relación con la consideración de bibliografía específica como influencia sobre las prácticas docentes. No ya en el sentido de una rutina orientada al estudio y la enseñanza, como lo es para Ignacio, sino como un encuentro casual, que no sólo constituyó el estímulo inicial de sus prácticas de incorporación de películas con fines pedagógicos sino que, además, de algún modo las definió.

Cuando yo empecé un poco esto, lo empecé por un proyecto que recibió mi jefa de acá, un proyecto español que se llamaba *El cine en la escuela* y que recomendaba una película para cada uno de los temas filosóficos. Y de ahí *La rosa púrpura del Cairo* (1985), *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1941) (...), pero te estoy hablando de hace una tonelada de años. Mi jefa, bueno, me lo dio a mí como pensando que podía ser la que podía llevar mejor, y lo empecé a hacer. O sea que, si es esa la pregunta, sí, la iniciativa vino dada por una publicación educativa (Alicia).

A pesar de que Alicia reconoce que “entonces tal vez ahí también hubo algún punto de partida”, declara que, después de aquella publicación excepcional, no volvió a leer sobre el cine o su utilización pedagógica. En cambio, afirma que desde entonces sí ha incorporado nuevas ideas a partir de las propuestas realizadas por otros docentes en los cursos y seminarios de posgrado que ha tomado, de las que ha podido deducir nuevos saberes y habilidades que, por imitación, aplica en uso pedagógico de las ficciones cinematográficas.

4.1.3.2. Aprender de las actividades propuestas por otros docentes

Alicia se define como “una docente tradicional, de la línea de lo tradicional” y destaca como característica de su personalidad que “evidentemente yo gesticulo mucho”. Tal como lo entiende, esta cualidad kinésica genera “ciertos niveles de captación, o sea de atención” en los estudiantes: “si hago comentarios, si evoco una anécdota, si traigo una historia (...) o sea, dramatizo todo de una manera que ellos se mantienen medianamente atentos (...) [y, así,] les gusta que yo les explique”. Esta dimensión performativa y mimética del trabajo docente es la que, cuenta, terminó de definir su decisión de incorporar películas en sus clases: “Creo que por ese lado va también el cine, por qué lo uso, de dónde nace”. Recupera así, al menos inicialmente, los aspectos espectaculares propios de la representación cinematográfica, no sólo para capturar la atención de los estudiantes sino, además, para que disfruten (o al menos no sufran) el aprendizaje (Abramowski, 2009).

Junto con esto, precisa que el objetivo principal que actualmente la lleva a seguir pasando una película para enseñar Filosofía es “movilizar reflexiones, ampliar reflexiones, es madurar un tema, ese es el objetivo por el que la elijo”, y argumenta: “El arte no es arte si no transmite mensaje. Vos a la película la traés para traer un mensaje. El arte es la expresión del pensamiento, una expresión diferente al pensamiento”. Aparece entonces, como fundamento

de la incorporación pedagógica del cine que hace Alicia, su concepción como experiencia artística que, ante todo, permitiría habilitar un recorrido reflexivo distinto al que tradicionalmente ha propuesto la escuela. Un trayecto que, tal como lo describe, parece partir de la emocionalidad que conduce la “inmersión perceptiva” propia de la espectacularidad del cine, de la “inmersión mimética intrínseca al dispositivo cinematográfico” cuyas ficciones “se han esmerado en perfeccionar” (Schaeffer, 2002:282).

A pesar de su evidente reflexión sobre las contribuciones que tanto la dimensión espectacular como la cualidad artística de las ficciones cinematográficas pueden hacer a sus prácticas pedagógicas, Alicia asegura que nunca recibió formación alguna sobre medios o imágenes, ni tampoco sobre sus posibles usos escolares. No fue así en el marco de las obligaciones de su carrera de formación docente y, luego, tampoco en los espacios de educación complementaria de los que ha elegido participar. Por otro lado, estos saberes no parecen haber sido adquiridos a partir de sus experiencias como espectadora, más bien azarosas y algo apáticas respecto del cine. Asoma entonces en el horizonte, junto con aquella publicación que despertó su curiosidad, ese placer por el cine que parece experimentar a partir de su “mirada escolar”, cargada de operaciones propias de la escolaridad. Y, en relación directa con esto, sus vivencias como estudiante en seminarios orientados a la filosofía y la ética en los que los docentes incorporaron películas con fines pedagógicos:

[En un seminario del doctorado, el profesor] usó dos de las películas que yo uso en la actualidad (...): *Medidas extremas* (1996) y *Gattaca* (1997) (...), nos pasó pequeños fragmentos, porque en el módulo del posgrado es imposible verlas (...) Y en lo que hago virtual en la Unesco, tenemos todo un foro de la bioética y el arte, y también analizamos pequeños fragmentos de películas (...) Sí, [en ambos casos] la intencionalidad es la misma [de lo que yo pretendo lograr con el uso de películas] (Alicia).

Alicia no es la única que menciona que estas experiencias como estudiante fueron significativas para sus prácticas como docente, en el sentido que contribuyeron a definir diversos aspectos de sus modos de incorporación del cine: los criterios de selección de películas, los motivos y objetivos de la incorporación, los modos de utilización. Andrés también cuenta que si bien los cursos que ha tomado “no han sido de cine”, cuenta que “han utilizado como recurso el cine pero para abordar tal temática (...) no sé, sobre *bullying*, por ejemplo”. Al respecto, comenta:

Sin duda como alumno me tiene que haber llegado bastante, porque lo implementé y lo sigo implementando, y creo que voy a seguir. O sea, esa es la experiencia que yo veo, a mí me gustó meter esto en el aula. Creo que la educación va cambiando, va mutando, porque va mutando la sociedad y, bueno, es importante también ir cambiando (...) Yo conozco gente aquí mismo y de mi área que, los chicos no han visto una sola película, nada, y es la típica de: *escribir, escribir, escribir, dictar, leer el texto y responder las preguntas*, y ahí terminó historia (...) Bueno, eso, de que yo tomé, como alumno lo tomé, y lo traté de ir implementando como docente. (Andrés)

El testimonio de Andrés no sólo muestra la centralidad de estas experiencias como modelos de trabajo a imitar sino que, además, permite comprender los fundamentos que en su caso sostienen y motivan la incorporación de películas: la innovación tecnológica (Serra, 2011), aún a pesar de la larga historia del dispositivo en cuestión, y, en relación con ésta, la potencialidad del cine para “alterar la gramática escolar” (Dussel, 2014).

Por supuesto, estas experiencias con el cine dispuestas en espacios de formación no fueron igualmente relevantes para todos los entrevistados. Camila identifica que participó en clases donde el docente “hizo lo mismo que estoy haciendo yo ahora: pasar la película, explicarnos”, pero que no influyeron particularmente en “cómo usar el cine, no”. Lejos de esta indiferencia pero aún más de la apropiación de saberes vía la imitación de modos de trabajo con el cine, aparece el caso de Ignacio, para quien las experiencias de este tipo también resultaron determinantes, aunque en el sentido opuesto: “Sí, [influyeron] absolutamente, [en el sentido de]: *Esto es lo que no quiero hacer*”.

Ignacio cuenta que “había algunas posibilidades” de que los docentes de la escuela a la que asistió pasaran películas, pero que “casi siempre eran documentales, salvo *La misión* (1986), el resto eran todos documentales”. Recuerda que en el caso de esa película en particular, “la pasaron unas cuatro veces” y que el objetivo siempre era “muy instructivo”, “como una cuestión ejemplificadora”. Agrega finalmente que no veían “películas más complejas”, y que el trabajo propuesto a partir de la película “era nada, era verla”. La evaluación negativa de esta experiencia como estudiante le permitió, ya como docente, definir el trabajo que pretende hacer con el cine en sus clases: “Más allá de que uno a veces repita ciertos esquemas (...), en general siempre trato de contextualizar (...) [y] en algunos cursos, discutimos dos horas sobre tres segundos de película, que es lo que más me interesa”.

En efecto, en contraposición a sus experiencias como estudiante y más allá de la especificidad de los objetivos vinculados con los contenidos curriculares que enseña, Ignacio identifica al siguiente como motivo principal de la incorporación que realiza:

A mí particularmente me gusta generar debate: me gusta que los chicos tomen posición, sean conscientes de esa posición y que la defiendan a través de la palabra (...) No [discutimos sobre la teoría de la materia], la teoría no. Discutimos el contenido [de la película], o sea, cuál es -no quiero ponerlo en términos de “mensaje”, no es propiamente “mensaje”-, cuál es la idea que se busca transmitir o crear o construir en el espectador. (Ignacio)

Finalmente, Ignacio reconoce que también tuvo algunas experiencias “positivas”, que sí le sirvieron como modelo para sus prácticas. Por ejemplo, tal como señalaba más arriba, en relación con la operación de contextualización antes de cada proyección:

En estos cursos [sobre Semiótica del cine] sí he visto algunas cosas muy interesantes (...) Similar [a lo que hago ahora]. De alguna manera, es tratar de analizar y contextualizar el material, dentro de ciertos parámetros, ciertos esquemas, ciertas condiciones sociohistóricas (...): estuvimos viendo los 25 cortos para el Bicentenario (*25 miradas, 200 minutos*, 2010), también *Rey muerto* (1995) de Lucrecia Martel y *Guariso, los olvidados* (1995), que son, digamos, los dos más conocidos de *Historias breves* (1995). (Ignacio)

Estas experiencias dispuestas por otros docentes también le permitieron precisar sus criterios de selección de películas y acceder a ciertas cinematográficas que luego también terminó incorporando en sus clases:

Rey muerto lo pasé, sí. Y *Guariso* también en algún momento, creo que fue para una conmemoración de Malvinas (...) [Para] ver también cómo ciertos acontecimientos históricos son tomados de una manera bastante irónica, cómo el tipo construye una historia a partir de datos existentes, la idea de la guerra terminada, la construcción hacia el inglés, la construcción de los mandos jerárquicos, toda esa cuestión, desde otra perspectiva. (Ignacio)

4.2. Las relaciones entre las prácticas como espectadores y como docentes

“Yo te diría que mi formación como docente es muy intuitiva y autodidacta”, afirma Ramiro con algo de orgullo, a pesar de que reviste los títulos de licenciado y profesor de Filosofía. “Intuitiva [solamente]”, rectifica, y aclara: “Autodidacta refiere a libros y a ponerse a estudiar técnicas y cosas”. Y precisa la idea de la formación a partir de la intuición señalando: “soy un consumidor de cine de ver muchas películas, de ir todos los miércoles, de ver en DVD (...) [formado] de la práctica, digamos”.

Esta concepción sobre las prácticas como espectador, entendidas como un modo específico de apropiación de saberes y habilidades acerca del cine pero además sobre su utilización pedagógica, aparece como recurrencia en los testimonios de los otros cuatro docentes. Si bien no en todos los casos constituye una relación que específicamente hayan considerado de manera reflexiva, cada uno confirma sin aparente asombro su existencia y describe cómo ha influido en su formación y, así, en sus prácticas docentes con el cine.

En efecto, no constituye tampoco una sorpresa en el campo de estudios sobre cinefilia, y menos aún respecto de la formación para la realización cinematográfica. Tal como señala Ana Broitman respecto de la transmisión de saberes y habilidades respecto del cine, a pesar de que en Argentina las primeras experiencias de enseñanza universitaria surgieron en la década del '30, aún durante los '40 y los '50 “los espacios de producción y circulación de saberes vinculados al cine no estaban principalmente en el aula, sino en las mismas salas donde tenían lugar las funciones de los cineclubes y en las publicaciones especializadas que éstos generaban” (2014:233). Así, desde entonces y hasta hoy, no resulta extraño escuchar que “A hacer cine, se aprende viendo cine”:

Más allá de la formación sistemática, tanto el gusto y la familiaridad con los géneros como la gramática del lenguaje cinematográfico y sus diversas posibilidades expresivas se desarrollan inicialmente en el campo de la recepción, entrenándose como espectador y reflexionando al respecto. (Broitman, 2014:234)

Esta relación entre las prácticas como espectador y la apropiación de saberes resulta particularmente relevante en el marco de esta tesis, porque permite vincular la dimensión pedagógica del cine con las prácticas pedagógicas que los docentes despliegan luego en sus clases a partir de la ficción cinematográfica. El estudio de este vínculo requiere considerar primeramente aquello que los docentes dicen aprender mirando películas. Estos aprendizajes no están limitados a la adquisición de habilidades interpretativas respecto del cine de ficción o a la reflexión creativa sobre su potencial educativo. Implican también la apropiación de saberes relacionados a los temas en torno de los cuales gira la narración de una película; e incluso a los diferentes abordajes realizados desde la ficción sobre un mismo asunto, según el distanciamiento reflexivo que cada docente, en tanto espectador, pueda asumir respecto de la representación audiovisual. De modo que conviene indagar sobre estas prácticas considerando esta triple relación que, luego, parece moldear la incorporación y utilización escolar con el cine: sus fundamentos, sus fines, sus expectativas, más allá de los contenidos curriculares

descriptos en los programas de las materias o de los objetivos didácticos que plantean los docentes.

Así, luego de caracterizar a los docentes como espectadores y revisar los principales modos de apropiación de saberes y habilidades respecto del cine y sobre su utilización pedagógica tanto en espacios formales como no formales, dedico este apartado a explorar en sus testimonios indicios de esta relación. Sin embargo, considerar cada una de las distintas dimensiones del problema enumeradas en el párrafo anterior requiere un recorrido que, si bien inicia aquí, es necesario no perder de vista como horizonte durante el resto de este análisis.

La primera experiencia a considerar en este sentido puede ser la de Alicia. Cuando explicaba, respecto de la película *Belgrano* (2010), que le “encantó” porque “uno lo estudia pero no lo entiende del todo (...) por qué carajo peleaban, no lo entendí hasta que no lo vi en la película realmente”, de alguna manera ponía en relación el placer cinematográfico que experimentaba con esta dimensión pedagógica de la ficción. Lejos de la pasividad y la indiferencia que asocia al cine como entretenimiento, su “mirada escolar”, caracterizada por las operaciones de atender, entender, repetir, reflexionar, concluir y tomar conciencia, transformaba el acto de mirar una película en una práctica activa y placentera. En efecto, Alicia afirma que “sin dudas” es posible aprender mirando una película, confirma con seguridad que ella lo hace y, aquí lo novedoso, considera que los aprendizajes que pueden tener lugar a partir del cine en sus clases son semejantes a los que ella misma experimenta fuera de la escuela: “por lo menos esa es la intención”.

Es probablemente por esto que el corpus cinematográfico que Alicia selecciona para incluir en sus prácticas docentes esté integrado por películas que “me gustan”, que le resultan apropiadas para reflexionar sobre ciertos problemas filosóficos o dilemas éticos: “Creo que eso uno lo debe hacer inconscientemente. O sea, si a vos no te moviliza nada, no se la pasarías a los alumnos jamás”. Asimismo, respecto de esta “movilización” que pueden producir ciertas películas, cuenta:

Un alumno (...) me dice: *Yo a usted la voy a demandar por daños morales*. Le digo: *¿Por qué?* [Y responde:] *Porque yo me paso todo el fin de semana amargado por sus películas* (ríe). Porque evidentemente algo sigue funcionando en ellos, ¿no? Por más que uno quiera la reflexión y no que lloren, muchas películas los emocionan ¿no? [Por eso] creo que sí, que, por lo menos yo considero que debe pasarles lo que a mí misma: seguís con el tema de alguna manera maquinándolo cuando una película logra movilizarlo. Vos al tema lo seguís pensando, seguís poniéndote en el lugar de los personajes, qué habrías hecho. Me parece que sí, que sigue en ellos una reflexión. (Alicia)

De modo que esa movilización que Alicia identifica tanto en sus propias prácticas como espectadora como en las de algunos estudiantes cuando utiliza las mismas películas en sus clases refieren particularmente a cierta inevitable emocionalidad propia del cine, una conmoción que produce una inquietud que es también reflexiva y que perdura de manera imprecisa aún fuera de la escuela. La descripción de esta práctica recuerda de algún modo a las posibilidades de la experiencia artística de las películas, de aquel encuentro con el cine entendido como arte que, aun cuando no puede ser programado ni garantizado (Bergala, 2007), puede promover recorridos de pensamiento distintos a los tradicionales (Serra, 2011).

Aun cuando mira pocas películas y de una manera considerablemente azarosa, las experiencias que Alicia describe como espectadora y como docente se aproximan notablemente a las que describe Ramiro, cinéfilo ritualista. En efecto, no sólo afirma que se ha formado intuitivamente a partir del cine sino también que suele quedar “*triki-triki-triki con la peli*” porque, entre otras cosas, aprende “de antropología, de costumbres y culturas de otros lugares, de comidas, qué se yo, de rituales”, temas que constituyen precisamente los saberes que enseña -y que efectivamente tiene como objetivo transmitir- en las materias que dicta. Y, también como en el caso anterior, vuelve a aparecer la conmoción que conduce a la reflexión cuando concluye: “El gran vehículo que produce el cine es introducirlos en situaciones que nunca vivirían (...) a través de la emoción, y que nunca van a, en realidad, que nunca se van a topar con una situación así, eso permite”.

Más allá de sus diferencias tanto espectadores, también Andrés, Ignacio y Camila describen sus experiencias de aprendizaje a partir del cine de manera más o menos equivalente y, no sin contradicciones, arriban a conclusiones significativas respecto de cómo estas prácticas influyen sobre sus modos de incorporación escolar del cine. En el caso del primero, cuya reciente y heterogénea afición a ciertas cinematografías es directamente entendida en términos de “crecimiento personal”, los aprendizajes parecen estar vinculados también a cierta dimensión cultural que, por contraste, permite repensar la propia experiencia de vida:

Es un cine que te ayuda a ver las cosas de otra manera, que tenés que masticarlo un poco, que no te lo dan como una papilla, si hablamos metafóricamente. Tiene otra mirada. Vos decís: *jguau!* Por ejemplo (...) *La separación* (2011), que trata de dos familias diferentes socialmente, en el cual, [es posible ver] cómo tratan o qué valor le pone cada uno al tema de la verdad y los valores, que es importante decir la verdad y la religión, cómo va pesando en cada uno. Aprendés que en la cultura en la que vos estás inserto, una cosa es de una manera y en otra cultura puede ser de otra. De alguna manera eso te deja una enseñanza. (Andrés)

Con mayor cautela que Alicia, Ramiro y Andrés respecto de la relación entre sus experiencias como espectador y sus modos de incorporación escolar del cine, Ignacio sólo expresa “suponer” que es así. Pero, aún con el distanciamiento reflexivo respecto de sus propias prácticas que le permite asumir su cinefilia, caracterizada por la disposición de un amplio espectro de conocimientos teóricos e históricos sobre diferentes cinematografías, reconoce que suele aprender del cine. Luego, aclara y explica:

Aprender en el sentido escolar del término, creo que no, aprender como instrucción, no. Pero evidentemente, sí, me parece que puede tener efectos en el comportamiento de cada uno (...) O sea, ciertas cosas que te muestra el cine, ciertos trayectos de los personajes, que determinadas cosas no harías y determinadas cosas sí harías. (Ignacio)

Ignacio resta importancia a estos aprendizajes vinculados a la dimensión psicológica de los personajes que exhiben las películas. Por el contrario, en línea con aquellos cinéfilos que asistían a los cineclubes en los ‘40 y ‘50 (Broitman, 2014), pone en valor los saberes y las habilidades que adquiere respecto del cine mismo, sobre su lenguaje, sus estrategias de interpretación, sus modos de construir miradas. Luego, es interesante observar que son precisamente estos aspectos los que le interesa transmitir a los estudiantes en sus clases:

No sé si que vean otro cine, sí que amplíen un poco, que salgan de la estructura de las industrias culturales norteamericanas. Que tengan capacidad. No sé si es un objetivo, pero sí tratar de mostrar que existe otra forma de contar. Más que otras formas, otras instancias (...) otras miradas, qué se yo. Podés ver *Amélie* (2001) es una película que tiene un formato de narración que es distinto, que escapa a lo convencional y que es sumamente entretenida y que los tipos se han enganchado maravillosamente con la historia. (Ignacio)

Por último, como contrapunto del entusiasmo manifiesto por sus colegas, aparece la experiencia de Camila, espectadora esporádica para quien las películas no constituyen más que una distracción. Considera que en ocasiones pudo haber aprendido de las películas que ha visto, en particular respecto de las consecuencias de las acciones de los personajes: “[En] *Sensatez y sentimientos* (1995) (...) uno de los personajes demuestra todos sus sentimientos y la otra nada, no demostraba nada de lo que sentía por, a quien amaba. Entonces, ver el resultado de las dos actitudes, después yo lo puedo aplicar”. Sin embargo, afirma que constituyen saberes poco significativos para su vida. Por otro lado, confirma que su experiencia como espectadora condiciona los modos como luego incorpora películas en sus prácticas como docente: “Yo la veo de una manera y de esa manera es como se las veo (sic) a los chicos”. Pero, a la vez, diferencia radicalmente las experiencias: “Es totalmente diferente, es más estructurado, más formal. En la escuela es otro tipo de aprendizaje, que vos tenés en la forma de enseñar”.

Lejos de debilitar el argumento que vincula la dimensión pedagógica del cine con las prácticas que los docentes despliegan luego en sus clases, este último testimonio parece confirmar su íntima relación: muestra que los modos como los docentes en tanto espectadores miran películas y, ocasionalmente, aprenden de ellas, influye sobre sus concepciones pedagógicas del dispositivo que, luego, de un modo y otro trasladan al aula. El hecho de que ni el cine ni los aprendizajes que pueda adquirir mirándolo sean significativos para Camila como espectadora, resulta coherente con los usos que en tanto docente propone. Tal como mostré, en general están limitados a las prescripciones que la didáctica realiza respecto de cualquier objeto cultural, normalizando sus particularidades en pos de una “mirada escolar” (Serra, 2011).

De modo equivalente aunque en otra dirección, los testimonios de Ramiro, Andrés e Ignacio dan cuenta de esta misma coherencia entre prácticas como espectadores y como docentes. Espectadores asiduos con diferentes saberes, habilidades y repertorios cinematográficos, los tres otorgan una centralidad considerable al cine en sus vidas. Ya sea como ritual, modo de acceso a la alteridad o de experimentar los placeres de la narración, los tres disfrutaban de distintas dimensiones de las películas al tiempo que realizan diversos aprendizajes. Y finalmente, tal como más explícita o implícitamente refieren, estas concepciones y prácticas luego son trasladadas a sus modos de incorporación y utilización escolar del cine. En algunos casos, como mostraré en el próximo apartado, al modo de la práctica cinéfila (de Baecque y Frémaux, 1995), en el sentido de mirar una película, hablar sobre ella y difundir luego ese discurso: el del cine y, también, el de la propia cinefilia.

Finalmente, el caso de Alicia parece diferenciarse de los cuatro anteriores en que, si tal coherencia entre prácticas existe, se da también en ambos sentidos y no sin paradojas. Por un

lado, Alicia dice aprender a partir del cine y trasladar al aula ese modo de acceso al conocimiento que ella misma experimenta a partir de la conmoción y la inquietud que le producen las películas. En este sentido, sus prácticas se aproximan a las de Ramiro, Andrés e Ignacio que, aunque lejos de las características propias de la transmisión cinéfila, promueven experiencias con el cine que van más allá de lo que ciñe la didáctica y el curriculum. Parece hacerse evidente aquí el carácter transformador que ofrece el cine como arte, respecto de la apertura a la alteridad pero también en relación con su capacidad de alterar la gramática escolar “y plantear una experiencia estética rica e imprevisible” (Dussel, 2014:79).

Pero, por otro lado, sus prácticas como espectadora de mirada azarosa muestran que no encuentra placer alguno en mirar películas sino es operando una “mirada escolar” sobre el cine. Reelaborando una frase central del trabajo de Silvia Serra (2011:133), al menos para Alicia, el cine *fuera de* la escuela, se mira con los ojos que la escuela mira. Esta constatación resulta tan relevante como la primera, puesto que discute la “hipótesis del empobrecimiento” que cuestiona Inés Dussel (2014:80). Para Alicia, el trabajo escolar con la cultura (quizá menos con el cine que con otros objetos culturales) la condujo a apropiarse de habilidades y perspectivas que no parecen reducir sus concepciones sobre los alcances de cierta experiencia cinematográfica, aún a pesar de que ella encuentra más placer en lo que la mirada escolar, disciplinada, aporta al cine.

4.3. Objetivos de incorporación, criterios de selección y repertorios cinematográficos

En su investigación sobre los repertorios visuales que los docentes de nivel medio incorporan en sus prácticas pedagógicas en el marco de la asignatura Educación Plástica Visual, Carola Corbetta e Inés Dussel observan ciertos espacios de vacancia que hacen que éstos resulten definidos “con criterios que ellos mismos definen en su formación y en el ejercicio de su profesión” (2018:18). Las autoras argumentan que el hecho de que no exista un libro de texto canónico que incluya un corpus de imágenes que pueda ser compartido, o que prescriba temas e imágenes para abordar pedagógicamente, hace que los docentes recurran a sus propias “carpetas y portafolios”, entendidos como “repertorios de recursos y secuencias didácticas” personales. Recuperando esta categoría de Octavio Falconi (2014), explican que el trabajo docente implica también “organizar, administrar, mediar y poner a disposición” contenidos considerados legítimos de enseñar y mostrar, a modo de una “curaduría” de saberes e imágenes (cit. en Corbetta y Dussel, 2018:21). Es en este sentido que los criterios definidos por los docentes para construir dichos repertorios constituyen interesantes dimensiones de análisis que permiten advertir “cómo se entrecruzan procesos disciplinares, transformaciones del arte y la cultura, y nuevas demandas pedagógicas en la enseñanza artística” (18).

Para pensar estas prácticas docentes con las imágenes y su utilización escolar, Corbetta y Dussel también definen el concepto de repertorio o colección desde el campo artístico, considerando primero la práctica museística que consiste en descontextualizar un objeto y recontextualizarlo en nuevo espacio (2018:20). Asimismo, vinculan la idea de repertorio a la de “colección viva”, puesto que incluye obras dispuestas para ser utilizadas o interpretadas,

como en el teatro. Por último, estableciendo una relación con la concepción del docente como mediador o pasador propuesta por Alain Bergala (2007), entienden esta práctica curatorial como la administración de un espacio de exhibición, a modo de “mediación entre las obras y los espectadores” (Corbetta y Dussel, 2018:21).

Esta breve referencia al marco teórico y a las principales tesis de aquel estudio resulta útil como punto de partida para pensar los repertorios cinematográficos de los docentes analizados en esta investigación. Pero, ante todo, permite reflexionar sobre los criterios que operan en sus decisiones al incorporar una película en el marco de una determinada materia o de una clase en particular que, de algún modo, también dan cuenta de los motivos que fundamentan su utilización o de los objetivos que persiguen. En este sentido, junto a aquellas referencias, es conveniente considerar la estrecha relación que existe entre sus prácticas como espectadores y sus modos de incorporación de películas, teniendo en cuenta tanto sus perfiles de espectador como sus saberes acerca del cine y de su uso pedagógico. En efecto, en consonancia con la investigación de Florence Eloy (2015) sobre los modos como los docentes franceses construyen sus repertorios para la enseñanza de la música (cit. en Bonnéry y Deslyper, 2020:11), en cada uno de los docentes aquí estudiados también predomina la consideración de “sus propios gustos y trayectorias”.

Cuando Alicia afirma que si una película “a vos no te moviliza nada, no se la pasarías a los alumnos jamás”, le pregunto de manera explícita si piensa que efectivamente existe una relación entre los modos como ella mira cine fuera de la escuela y lo que pretende lograr luego con su incorporación en sus clases: “Creo que sí, que debieron gustarme”, responde, sin profundizar en su pensamiento pero añadiendo como variable a considerar el problema del gusto. Y agrega: “Alguna relación hay [con mi gusto personal], por los motivos por los que las incorporo y por los motivos por los que las descarto”.

Esta ponderación del gusto personal como criterio de incorporación queda aún más clara en los testimonios de los demás docentes. Andrés afirma sin más que decide utilizar ciertas películas “generalmente porque me gustan a mí también”, e Ignacio muestra la misma contundencia en su respuesta al explicar sus motivos de inclusión de cierta cinematografía y no otra: “[lo hago] por los chicos, y por mí también”. Por su parte, Camila, manifiesta:

A veces yo voy contra la corriente. Por ejemplo, *La educación prohibida* (2012), que todo el mundo: *está muy buena*. La vi y tengo que ser sincera: me aburrí. Digo: *No se las voy a pasar a los chicos porque si a mí me aburrí*, lo tomo en ese criterio (...) Porque si a mí no me gusta, ¿cómo les voy a transmitir a los chicos ver una película que a mí no me gusta? (Camila)

Finalmente, Ramiro sostiene: “yo paso en positivo, digo, películas que a mí me han gustado. Ese sería como el filtro, que yo les reconozco calidad y pertinencia (...) si me han gustado las pelis, sí, si no, no las paso”. Cabe entonces interrogar en detalle esos criterios de “calidad y pertinencia”, no sólo los construidos por Ramiro, sino los que cada docente ha desarrollado y despliega en sus prácticas escolares con el cine.

4.3.1. Alicia: “Se ve en la película precioso, y por eso es que elijo la película”

Cuando encuentro la película exacta, es porque esa película logra convencerme a mí de manera definitiva, que es para los chicos un insumo importante en el tema que estamos tratando. En general no las llevo para discutir o debatir cualquier tema, por importante que sea el tema, si no está en estrictísima relación con el programa (...) Hay una selección muy puntillosa de una película por tema y, a partir de esa película se desprende todo el resto del trabajo. (Alicia)

Este fragmento del testimonio de Alicia, expresado de manera espontánea cuando describe su trabajo docente con el cine, permite observar de forma clara que el criterio de selección que para ella prima es su adecuación temática respecto de los contenidos curriculares de la materia. Pero, además, muestra que valora de las ficciones cinematográficas su cualidad de promover ciertas discusiones respecto de esos temas particulares, dando cuenta así de los motivos que fundamentan su trabajo incorporación y los objetivos que proyecta: “La película es disparadora del tema, [así] el tema surge primero como una discusión, porque despierta todas las pasiones”. De modo que, ya sea a través del cine o de los debates que pueda generar, lo significativo para Alicia parece ser que los estudiantes resulten comprometidos con la reflexión sobre un tema a partir de una afectación emocional primera.

Mientras estés conmigo (1995) es una película que, por qué me parece genial: porque al tipo lo están ejecutando y toda la piedad que te puede generar la situación, tiene como contrapartida el momento en que ellos violan y matan a esa pareja. Entonces, ¿para qué me sirve a mí cuando yo paso esa película? Porque los pone a los chicos en el dilema. Es una película dilemática que permanentemente te va poniendo de los dos lados de la situación. No es una película para convencer a nadie, es una película para reflexionar fuertemente y que tiene como característica importante que el método de ejecución, es el método que actualmente se utiliza. O sea, que no le sumás la crueldad de una silla eléctrica, no le sumás la crueldad, digamos, de otros métodos de ejecución, no quemás vivo a un sujeto, sino que te aseguras de la inocuidad, del no-dolor. Y, sin embargo, te va poniendo de uno y de otro lado de la situación. (Alicia)

Sin embargo, es importante destacar que, sobre la adecuación temática y la presentación dilemática, Alicia despliega también otros criterios de selección de segundo orden. En efecto, afirma sólo incorpora películas que considera promueven reflexiones en el sentido que espera, que requiere en relación a su finalidad pedagógica. En este sentido, frente al potencial que reconoce a la experiencia artística del cine en tanto recorrido reflexivo alternativo, termina primando cierto reduccionismo propio de la “mirada escolar” que la ciñe a los contenidos y objetivos de la materia (Serra, 2011). La diferencia con otros casos es que el direccionamiento de la mirada de los estudiantes no es realizado durante o después de la proyección sino antes, en el momento propio de la curaduría, de la legitimación de las obras que es pertinente mostrar.

Otro profe trabajaba otra película de pena de muerte. Y a mí la película me gustaba, pero no lograba lo que yo quería (...) *La vida de David Gale* (2003), que él es un profesor de filosofía que lo demandan porque había abusado de una alumna (...) Los dos activos defensores en contra de la pena de muerte deciden simular, para que todos crean que él la mató, y dejan sólo vestigios que una periodista recupera para descubrir que no lo mató. Pero está muy bien hecha, porque la periodista llega al momento en que ya lo habían matado. A mí me parece un

peliculón, pero tiene un solo tema y es la posibilidad de error de un juicio. O sea, que vos mates a un inocente. (Alicia)

Este testimonio muestra entonces que, con el fin de conducir la discusión y la reflexión hacia donde pretende, Alicia considera relevante también la ficcionalización del tema y el dilema que propone la película; es decir, las particularidades de la historia narrada y, en menor medida, la cualidades de su narración en forma de relato cinematográfico. En este sentido, la revisión de los repertorios de películas que frecuentemente incorpora en sus clases, muestra una preferencia obras del *cine narrativo clásico* (Bordwell, 1996), películas caracterizadas por cierta estabilidad argumental y estilística propias del clasicismo de Hollywood. Los títulos que Alicia menciona a lo largo de la entrevista, con mayor o menor fidelidad reproducen este modo narrativo dominante en el periodo que va de 1917 a 1960 en aquella industria. Su comentario respecto de la película *Medidas extremas* (1996) da cuenta del valor que otorga tanto a la historia como objeto de análisis, como del placer y de cierto entusiasmo pedagógico que experimenta ante los recursos tradicionales del relato cinematográfico:

Entonces yo les pedía que analizaran estas tres [teorías éticas respecto a la justicia] en la película [*Medidas extremas*], porque es genial para analizar. O sea, la película está hecha para mí, ¿me entendés? Las películas que elijo están hechas para que yo dé el tema. Entonces se ve clarísimo porque él es un neurólogo viejo que no quiere seguir el protocolo de investigación. Hay otros medios: ratas, gallinas, perros, monos, él se va derecho a los humanos (...) Y el bien del fin, que es la reproducción de las células nerviosas y hacer que la gente pudiera caminar cuando hay un corte en la médula o algo así, tiene como mal del medio que sacrifican a vagabundos. El bien del fin no es superior al mal del medio, entonces [eso] la película te lo muestra con tanta claridad (...) Los chicos se fascinaron con la película, se fascinaron. Porque las películas en general que sirven para que ellos piensen temas son medio lentas, esta te tiene así, con los nervios de punta la película completa, y esa adrenalina a ellos les gusta. (Alicia)

Alicia, que carece de cualquier tipo de formación respecto del cine, no dispone de los saberes necesarios para identificar teóricamente su preferencia por el modo narrativo clásico o los efectos que la incorporación de estas películas producen en sus clases. Sin embargo, se trata de una experiencia con el cine sobre la que sí ha reflexionado en tanto espectadora y que resulta plenamente coherente no sólo con su repertorio cinematográfico privado, sino también con las formas del relato cinematográfico que le disgustan: “Se me viene a la mente una película como *Amores perros* (2000). No me gustó, no. O sea, si eso son cualidades del nuevo cine, esa fragmentación, no me encanta (...) porque no hay una centralidad de un mensaje”.

Con esta frase, Alicia da cuenta que no disfruta ni de las historias ni de la narración propia del *cine de arte y ensayo* que, según David Bordwell, cuestiona el esquema convencionalizado por el relato clásico. A diferencia del anterior, este modo narrativo destaca la aleatoriedad de la realidad y la fluctuación psicológica de los personajes; la construcción “real” del espacio recurriendo a locaciones naturales y del tiempo, a través de planos largos; la apelación a la casualidad y los vacíos argumentativos a partir de la ausencia de motivaciones claras o incoherencias; y “su intento de pronunciar juicios sobre la vida moderna y la condición humana” (1996:205). De esta forma, en estas cinematografías, en la que no es difícil identificar algunas características de *Amores perros*, importa menos el argumento que los personajes, que no persiguen objetivos sino que “se deslizan pasivamente de una situación a

otra (...), siguen un itinerario que contempla el mundo social del filme expuestos a situaciones límite entendidas como crisis existenciales” (Bordwell, 1996:211).

Aunque no lo dice explícitamente, las cualidades de este modo narrativo parecen constituir un criterio que Alicia tiene en cuenta para descartar una película. Aún a pesar de que, ante ciertas obras, despliega estrategias de interpretación complejas, desarrolladas quizá a partir de prácticas de lectura vinculadas con lo escolar o a la ficción literaria. Por ejemplo, respecto de *El nombre de la rosa* (1986), que “generalmente no la paso para desencadenar el tema sino como cierre, para que ellos puedan reconocer lo estudiado en la película” en relación con “el conflicto fe-razón”, cuenta: “Yo siempre les digo hay tres películas: la historia de un asesinato, o sean, la cronología de esos asesinatos, una pintura de la época medieval y una discusión filosófica. Hay tres películas allí”. Probablemente, en este caso su conclusión responda más a la lectura de la novela de Umberto Eco que al visionado de la película; sin embargo, parece destacable este trabajo respecto del cine con los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades de interpretación cinematográfica.

También en relación con los modos narrativos del cine, en particular respecto de su vigencia, y otorgando relevancia al lugar de los estudiantes como espectadores, Alicia suele descartar películas “por viejas”. Explica a través de un ejemplo: “En algún momento yo pasaba *La rosa púrpura del Cairo* (1985) para dar Platón, esa confusión del mundo real y el mundo ficticio (...), pero es una película que no gusta ni ahí, porque es vieja”, y precisa: “Pero no es lo viejo lo que me molesta, sino que es todo un, digamos, un desarrollo diferente”, refiriendo a la pérdida de actualidad de ciertas formas narrativas. Algo semejante afirma, respecto del ritmo, sobre la incorporación que solía hacer de la película *Gerónima* (1986), que utilizaba para mostrar “tres grandes violaciones a los derechos humanos: la pobreza, la discriminación y la violencia política”, cuando enseñaba “el tema discriminación”:

Lo primero que los chicos te dicen es *Me encantó la película* o *No me gustó la película*. O sea, ellos aprecian la película primero, o sea que están viendo cine aparte de la intencionalidad (...) Si los quiero situar en un problema, la película es genial. [Pero] No la paso porque es la película más lenta y aburrida que te puedas imaginar. Entonces la descarto (...) También tengo una pretensión de que los chicos vean cine y que el cine los atrape, ¿me entendés? (Alicia)

En este sentido, aun cuando Alicia es una espectadora casual que no experimenta un placer significativo a partir del cine, entiende que la incorporación de películas en el marco de sus clases excede incluso el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos. Constituye en cambio una experiencia cultural que le interesa ofrecer del modo más íntegro posible, a pesar de que no dispone de saberes específicos para transmitir a los estudiantes en esas ocasiones. Más allá de sus intuiciones y habilidades interpretativas respecto de la narración clásica, no posee otros conocimientos. Ni sobre la realización cinematográfica, ni tampoco sobre aspectos históricos o teórico-analíticos referidos al cine. Así, no resulta extraño que no tenga en cuenta los criterios de selección que pueden deducirse formalmente de estos saberes: la nacionalidad de las películas, la pertenencia a géneros o a movimientos cinematográficos, los aspectos artísticos o técnicos de la producción: “O sea, no soy capaz de elegir o descartar por estos motivos”.

Finalmente, aunque en principio parece que no se lo hubiera planteado, considera la perspectiva política o ideológica manifiesta en las películas como un criterio para decidir si incluir o no una película con fines pedagógicos: “las busco con el suficiente grado de neutralidad como para que, creo que sí, que la tengo en cuenta”. Sin embargo, se ve en la necesidad de precisar su respuesta: “El hecho de que yo elija una película de pena de muerte que la planteo en una situación dilemática y no totalmente resuelta, es una perspectiva ideológica (...) Incluso *Mar adentro* (2004) tiene en parte estas características”.

Le pregunto entonces si recuerda alguna película que haya descartado considerando ese criterio: “Había una película en que, en distintas generaciones, se había repetido en la misma casa, una situación de aborto. No me acuerdo el nombre”. Refiere, probablemente, a la película *Si estas paredes hablaran* (1996). Alicia explica que la descartó porque “no había un dilema ético” y que, luego, advirtió que “no hay mucha producción cinematográfica con el tema”. Cuenta que “Ninguna película me parecía que reunía las condiciones. Porque no se trata de pasar una película, es más. O sea, buscar algo que a ellos los ponga bien en el dilema”. Entonces, por única vez, menciona que, en lugar de cine de ficción, decidió incluir un documental. Puesto que lo que Alicia valora es cierta neutralidad en el punto de vista, o la construcción dilemática que no resuelve del todo el problema, es posible entender su decisión en términos de una apelación a la objetividad comúnmente supuesta a aquel registro audiovisual, al menos frente a la ficción. Aun con esto, no deja de advertir que su solución implicó cierta afección que pudo obstaculizar el juicio reflexivo de los estudiantes:

Preferí pasar este documental de la *National Geographic* que se llama *En el vientre materno* (2005) que, en realidad, no sé si es muy legítimo: el tema es generar en ellos la conciencia de la vida desde las primerísimas etapas del desarrollo, entonces cuando vos hablás de aborto, de la interrupción de la vida, antes has visto qué sucedía de verdad adentro. Entonces me parecía bueno, gráfico. No deja de ser una movilización a los sentimientos el recurso, pero básicamente porque ninguna película reunía las condiciones. (Alicia)

4.3.2. Andrés: “Que muestre un par de puntos de lo que estamos trabajando”

[El cine] Te ayuda a complementar, te ayuda a tener una visión a veces más macro. Te ayuda a trabajar, cómo te digo, no solamente con lo conceptual sino también con lo afectivo, con lo actitudinal, con un montón de variables. (Andrés)

Tal como expresa en este testimonio, los motivos que fundamentan la incorporación de películas que hace Andrés en sus clases responden a concepciones pedagógicas tradicionales respecto del cine: complementar o ampliar los contenidos que pretende enseñar pero, también, aprovechar su dimensión espectacular para emocionar a los estudiantes. La consideración de estos objetivos permite comprender por qué su principal criterio de selección es la adecuación temática, junto con cierta explotación afectiva.

Lo primero que hace Andrés es “ver qué película hay, para lo que yo quiero mostrar”. Cuenta que para eso “obviamente utilizo mucho Internet (...) por ejemplo, en Google ponés *películas educativas históricas*”. En este sentido, el repertorio cinematográfico que va construyendo como espectador cumple también la función de colección de recursos pedagógicos

disponibles: “Muchas películas como que incluso las voy anotando: *Esta podría ser para tal cosa*”. Pone como ejemplo la película *Eva Perón* (1996), “la de Víctor Laplace, Esther Goris, [que] muestra bastante bien el tema de la relación con los obreros que es muy importante, muestra el tema de la enfermedad (...), muestra la relación con el presidente de la nación y el poder que ella tenía sobre él”. Esta frase da cuenta de que además privilegia la capacidad ilustrativa de la ficción cinematográfica, concepción que también deriva en el uso más común del cine respecto de la enseñanza de la historia (Gispert, 2009) y, asimismo, uno de los más frecuentemente cuestionados por su reducir sus potencialidades.

Andrés fue un espectador casual y ha devenido, recientemente, aficionado al cine. De esta manera, en el transcurso de los últimos años ha construido un repertorio cinematográfico heterogéneo, que incluye tanto películas de narración clásica como de arte y ensayo. Por otro lado, ni como aficionado ni como docente ha podido acceder a nuevos sobre cine, o desarrollar otras habilidades sobre su utilización pedagógica, más allá de las aprendidas en un taller durante su formación profesional. La consideración de estas particularidades de su trayectoria permite comprender mejor las razones por las cuales los modos de incorporación que propone suelen ajustarse a los tradicionalmente sugeridos por el discurso pedagógico. Pero, además, permite explicar ciertas limitaciones presentes en sus procesos de selección, en última instancia siempre determinados por prescripciones didácticas; aun cuando él mismo, de un tiempo a esta parte, ha comenzado a experimentar la dimensión cultural del cine.

Frente a la disyuntiva de tener que decidir entre dos películas que abordan un mismo tema, Andrés dice optar por la que narra la historia de manera más explícita o esquemática, la que resulte menos ambigua para los estudiantes. Para abordar el periodo de la última dictadura militar argentina suele elegir *La noche de los lápices* (1986), porque es “re-efectiva” y porque los estudiantes la comprenden mejor: “Te preguntan: *Profe, ¿pero fue realmente así?*”. Opone a esta elección la película *Kamchatka* (2002), que “toma el tema de otro punto de vista, porque no te muestra, es como una cosa más fina, como que está todo, no se dice pero está: el tema de la persecución de los padres, el chico que desaparece”, y “a los chicos no les ha llegado, casi”. No deja de ser significativo que valore la comprensión o, quizá, la motivación de los estudiantes como criterio de selección. Asimismo, por más que estas actividades de visualización podrían contribuir al desarrollo de estrategias interpretativas más complejas por parte de esos mismos estudiantes, a sus fines, es decir, los de la asignatura, este criterio en principio no representa un mayor problema.

Sin embargo, lo es en el sentido de que Andrés no tiene en cuenta las características del relato cinematográfico, ni la verosimilitud de la representación ficcional de los hechos. Y aún más que el motivo por el cual no las considere sea que las desconoce. Es decir, entiende que “la película siempre tiene una mirada subjetiva de las cosas” y que la ambientación “en una película de época es re-importante”, pero no puede contemplarlo más que de una manera superficial respecto de la complejidad que reviste un texto cinematográfico. Vale como ejemplo su lectura como espectador y la consecuente utilización -temática, informativa, ilustrativa y emotiva- que en tanto docente hace de *El niño con el pijama a rayas* (2008), para enseñar la Segunda Guerra Mundial y, en particular, el Holocausto:

Me impactó (...) una escena donde está el niño, el judío, del lado del campo de concentración, y del otro lado el niño, el hijo de este militar ¿no?, en la cual le habían pegado al niño judío, porque supuestamente había robado comida (...) El otro le preguntaba por qué estaba así, qué le había pasado, y por miedo le decía que se había caído, como que le mentía. No sé, me impactó muy fuerte esa imagen. Incluso es una imagen así como de los dos niños tan diferentes, en lo físico: el otro niño estaba cortado el pelo todo como si lo hubieran cortado con una tijera y al otro estaba todo totalmente prolijo. Como dos niños en diferentes situaciones manteniendo una conversación (...) Muestra dos realidades de lo que pasó, o sea, las dos caras de una misma moneda (...) dos niños metidos en el desastre de la Segunda Guerra Mundial. Creo que también llega mucho más al espectador el tema del diálogo de dos niños que si fueran dos personas grandes, o sea, que hubiese habido un judío de 30 años de un lado y un alemán del otro lado, de 30 años, ¿entendés? (...) Y bueno también me impactó el final, cuando les dicen que se van a bañar, que se saquen la ropa y el niño va, incluso van los dos niños, el hijo del alemán también, y dicen: ¿Y dónde van a tirar el agua? O sea, la inocencia de los niños frente a algo tan horroroso como era la muerte, muy fuerte. Y el silencio del final de la cámara que se va, te juro que se me pone la piel de gallina cuando me acuerdo de eso: el silencio de una cámara que se va, el silencio de la muerte, terrible. (Andrés)

La revisión crítica del uso pedagógico de esta película sirve para introducir un problema que excede el caso de Andrés, puesto que constituye una práctica aparentemente frecuente entre numerosos docentes de Historia: “No la había visto y me la recomendaron”, cuenta, “otra profesora de Historia”. Se trata de un dilema que pone en discusión cierta complejidad de lo cinematográfico que comúnmente pasa inadvertida en las prácticas de incorporación escolar, y que incluso permite cuestionar la conveniencia de utilizar películas en el marco Historia, o de cualquier otra asignatura. El asunto remite a los debates respecto de la imposibilidad o la ilegitimidad de representar audiovisualmente el horror de los campos de exterminio, que data la década del ‘60 y ha recibido aportes de la filosofía del arte y tanto de la crítica como de la realización cinematográfica (Benasayag, 2012 y 2013). Si bien la discusión es larga y sus argumentos difícilmente pueden sintetizarse en unos cuantos párrafos, aquel artículo en el que Jacques Rivette cuestiona la posición ética del director Gillo Pontecorvo a propósito de *Kapo* (1960), permite dar cuenta del problema: “Hay cosas que no deben abordarse si no es con cierto temor y estremecimiento; la muerte es sin duda una de ellas” (2005:37). Tal como lo entiende, antes de abordar cinematográficamente un tema semejante deben plantearse cuestiones relativas al realismo de la representación y al lugar del espectador.

Respecto de la representación, Rivette explica que el punto de vista del director y su actitud frente al mundo pueden observarse no sólo en los aspectos formales (“los *travellings* son una cuestión de moral”, dice Jean-Luc Godard), sino también en “la elección de las situaciones, la construcción de la intriga, los diálogos, la interpretación de los actores”. En este sentido, resulta difícil adivinar qué es lo que aquel vehemente crítico hubiese encontrado más “abyecto” en *El niño con el pijama a rayas* (2008): la aberrante simplificación histórica, la indignante irrealidad del conflicto, la acartonada puesta en escena del campo de exterminio o la explotación emocional que recubre la totalidad del relato. Quizá todo junto, puesto que en el *El niño con el pijama a rayas* (2008), el campo de exterminio no es más que un escenario - ¿o una excusa que encubre un interés comercial?- donde narrar una fábula con moraleja (Benasayag, 2012). Por otro lado, Rivette advierte sobre los problemas de la naturalización de estas imágenes. Señala que la “atenuación” cinematográfica de los hechos destinada a

hacerlos visualmente “soportables”, produce una “habituación hipócrita al horror”: luego, los espectadores ya no pueden “extrañarse” o “indignarse” ante la violencia de esas imágenes, o concluyen que “la situación en los campos no era intolerable”, que “si los prisioneros se portaban bien, con un poco de astucia o de paciencia podían salir del paso” (2005:36).

Lejos de cuestionar los gustos cinematográficos de Andrés o incluso la utilización que hace de las películas en sus clases, esta reflexión tiene por objetivo dar cuenta de una cuestión que parece extenderse en múltiples prácticas y que tiene un origen evitable: la ausencia de una formación más íntegra y sistemática respecto de las imágenes en general y del cine en particular y de su utilización pedagógica. Así, no es casual que seleccione una película porque aparenta vincularse con un determinado tema curricular sin considerar detenidamente la historia narrada y, ante todo, el modo como es relatada. Esto no sólo puede reducir ciertas posibilidades de la experiencia (dar a ver “otro” cine, promover habilidades interpretativas complejas) sino que, además, puede atentar contra la propia enseñanza de la disciplina.

Además de las arriba mencionadas, Andrés incorpora todos los años las ficciones *Tiempos modernos* (1936), *Asesinato en el senado de la nación* (1984), *Revolución: el cruce de Los Andes* (2010) y *Belgrano* (2010) en la materia Historia. Recuerda que “apenas empecé a trabajar”, solía pasar también el documental *La república perdida* (1983), por recomendación de su profesora de Historia Argentina. Pero al poco tiempo dejó de hacerlo porque “es como densa (...) No me dio buenos resultados con los chicos (...) como que no los seduce”. Junto con éste, otro criterio que tiene Andrés para descartar una película es que una película “sea demasiado *heavy* para ellos, o sea ofensiva (...) Trato de que no sea agresiva en lo que tiene ver con, cómo decirte, lo ideológico”. Para explicar su posición, cuenta:

No les mostraría una película donde tomen a Eva Perón como una prostituta, ¿entendés? Ojo, no es porque yo sea ni peronista, estoy hablando porque es muy fuerte, ¿entendés? Porque yo sé que muchos aman a Eva Perón, a Evita, entonces no se las puedo mostrar a los hijos como una prostituta. Por más que tenga algo de cierto, o no, me parece muy *heavy* eso. Y el tema de lo sexual también porque todavía sigue siendo tabú. Como que, o sea, yo no tendría problema. A veces me da cosa porque ellos empiezan: *Viste esto, y lo otro*, y los chicos comentan ¿viste? (...) Y no solamente por el sexo: a mí me pasó, cuando estaba empezando a trabajar con la película, con una de las películas que todos los docentes siempre hemos adoptado, que es la famosa *La noche de los lápices*, cuando vos querés mostrar el tema de la dictadura, lo que sucedió con esos adolescentes. Yo tuve un caso, en esa escuela particularmente, teníamos que mandar una nota a los padres con la película que íbamos a ver. Eso era pedido por la dirección. Y si los padres autorizaban o no al alumno a ver la película. Y había padres que no lo autorizaban (...) Me dijo que no, que sus hijos nunca verían ese tipo de películas, que ella no lo permitiría, que hay muchísimas otras películas que muestran mejor. (Andrés)

Este testimonio muestra la vigencia de las discusiones sobre las imágenes que pueden y las que no deberían circular en la escuela entendida como espacio público, presentes ya en los debates pedagógicos respecto del cine durante la primera mitad del XX (Serra, 2011). Pero, a la vez, lo actualiza, corriendo levemente el foco de la mirada moralizante sobre lo sexual y colocándola sobre lo político. Ante estas situaciones, Andrés afirma: “Yo trato de ser lo más objetivo posible. Obviamente que es muy difícil, porque vos tenés la subjetividad siempre con vos”, y explica: “No importa si yo estoy o estuve de acuerdo con lo que fue el peronismo, o lo que es el kirchnerismo ahora. Yo tengo que darlo: dar cómo nace, cuáles características tuvo

en lo político, en lo económico, en lo social”. Concluye que “muchos chicos sacan sus propias conclusiones”.

Finalmente, respecto del género de las películas como criterio de selección, Andrés menciona que utiliza películas “totalmente históricas”, refiriéndose a ficciones que tematizan contenidos curriculares de la materia Historia. Pero, además, “otras que son comedia, o drama, y a mí me sirven para dar los valores”. Se refiere en este caso al repertorio cinematográfico que suele utilizar en la materia Formación Ética y Ciudadana, integrado por *La ola* (2008), *Los coristas* (2004), *Historias cruzadas* (2011) y *Ser digno de ser* (2005). En su incorporación escolar, cada una de estas películas es vinculada temáticamente a “un valor” como, en el caso de las dos últimas, a la dignidad y los derechos humanos. Lamentablemente, no es un tema que Andrés desarrolle de manera extensa en la entrevista. En todos los casos, conduce su testimonio a los efectos que estas películas producen en los estudiantes: “Cuando veo una película, digo: *¡Les va a gustar porque tiene otras cosas! No solamente es ver el tema de los valores, sino que también hay cosas muy ocurrentes y sucesos que meten en la película, así como divertidos*”.

Para Andrés es muy importante que la experiencia de mirar una película en la escuela sea también entretenida y, en ese sentido, parece recuperar una dimensión del cine bastante relegada en estas prácticas. Esta decisión, vinculada a lo que él mismo experimenta cuando mira una película, constituye un criterio de selección en sí mismo que lo lleva, entre otras cosas, a privilegiar la ficción ante el documental:

El documental tiene imágenes reales (...) pero siempre hay alguna persona que está hablando (...) Es importante que vean imágenes reales pero a mí me gusta mucho el cine, porque es como que toma el tema de otra manera (...) Arma todo un escenario en el cual transcurrían las cosas (...) la actuación te dice mucho y te hace sentir, creo que te llega mucho, va más a la parte de la sensibilidad y los sentimientos muchas veces, mueve esas cosas que no lo logra un documental (...) Muchas cosas, cuando no lo sienten, no se aprende. (Andrés)

De manera que, también en relación con su experiencia como reciente aficionado, para Andrés es incluso más significativo que los estudiantes realicen un camino reflexivo que comience con la emoción que producen las películas. Se trata de otra dimensión del cine tradicionalmente cuestionada por el discurso pedagógico, justamente porque no resulta fácil de controlar. Sin embargo, aun reconociendo que se trata de un recorrido incierto que no sabe del todo cómo transitar, Andrés sigue apostándole:

Las chicas generalmente son las que, hay muchas películas, que lloran y: *Profe, ¡cómo puede ser!*”. Yo a veces les digo: *Sí, es duro. Pero, bueno, veamos por qué.* (...) Pasa que tampoco puedo escarbar tanto, porque quizás también el tema les llega por algún, a ella personal, familiar (...) Y hay veces que me han surgido problemas. O sea, no es que sea negativo, pero es como que a veces no sé controlar o no tengo tantas herramientas para controlar el tema; quizás no sé manejarlo. Entonces, digo: *Bueno, chicas, estamos comentando, tranquilícense, son cosas que a cada uno le llega de manera diferente*”, y siguen murmurando. Entonces es todo un tema. O sea, me sirve, pero muchas veces se te puede volver en contra. (Andrés)

4.3.3. Camila: “Mientras esté hablando del tema, no me importa”

Los criterios de selección que despliega Camila al momento de decidir qué películas incluir en la enseñanza de Historia en principio parecen semejantes los de Andrés. Al igual que el anterior, no es difícil advertir en sus prácticas un fuerte condicionamiento de prescripciones didácticas respecto de qué cinematografías es conveniente incorporar y con cuáles objetivos. Esta particularidad parece responder, como en el caso anterior, a la escasa formación específica de la que dispone Camila. En la única materia de su carrera profesional donde recuerda que trabajaron ocasionalmente sobre la utilización pedagógica de las imágenes, no parecen haber prestado demasiada atención al cine. Por otro lado, aunque es consciente de que no dispone de suficientes saberes y habilidades al respecto, confiesa que no son temas sobre los que desee particularmente aprender, ni que considere necesario estudiar en relación a los contenidos ni a los objetivos curriculares de las materias que enseña.

Sin embargo, su caso exhibe menos desvíos y aristas que el de Andrés en este sentido, porque Camila además es una espectadora esporádica cuya relación con las películas se fundamenta en el entretenimiento o, más precisamente, en la distracción. A pesar de que no le disgusta y de hecho la disfruta, en cierto sentido la experiencia cinematográfica como tal le resulta indiferente, tal vez de manera semejante a como le sucede a Alicia. Pero, a diferencia de aquélla, la ficción tampoco representa para Camila una posibilidad significativa de realizar nuevos aprendizajes, ni respecto del cine ni en relación con la propia experiencia de vida o la cultura en general. En este sentido, no está de más mencionar un momento de nuestra última entrevista que permite ilustrar con precisión su relación con el cine. Conversando sobre sus percepciones acerca del lugar que ocupa el cine en la cultura contemporánea, le pregunto si considera que “tuvo, tiene o debería tener alguna función social”. Camila responde: “Y, la de reunirte con amigos, qué se yo. Hasta de estar en la cola [para ingresar a la sala] y ver quién va al cine”.

Tal como lo he planteado, cuando no existe una formación sólida respecto de los medios y las imágenes, más allá de que haya sido adquirida formal o informalmente, las prácticas escolares de incorporación de películas sólo pueden responder a las normas y formas que propone y dispone el discurso pedagógico tradicional en relación con el cine. Pero, también, con mayor o menor relevancia según el caso, al propio vínculo con la experiencia cinematográfica. Es quizá por esto que, en cuanto a los criterios de selección, para Camila suelen limitarse a dos: la adecuación temática respecto de los contenidos establecidos en el programa de la materia, y el entretenimiento, más allá de las particularidades del tema que corresponda abordar:

Primero [busco] que se atenga al hecho histórico que vamos a tratar de graficar y, segundo, también que sea entretenida. Yo, por ejemplo, he probado para dar el tema de la dictadura *Garage Olimpo* (1999) en vez de darles *La noche de los lápices* (1986), y no les gusta a los chicos, la ven demasiado lenta a esa película (...) [Prefiero que sea] más ágil, y que a ellos les llamé más la atención y se enganchen. En cambio, *Garage Olimpo*, si bien a mí me gusta, como que va más lento. Y no entienden ni el principio ni el final, no lo entienden. Entonces después se los tengo que estar explicando, no tiene sentido. (Camila)

Aunque pudiera interpretarse también de ese modo, la posición de Camila no debería ser entendida como un rechazo a la imposición de su propia mirada sobre las de los estudiantes, como una objeción consciente al disciplinamiento visual de la escolaridad. Por el contrario, su espontáneo testimonio parece en demasía esclarecedor respecto de sus prácticas como docente en general y en particular sobre la incorporación del cine como un recurso que puede habilitar otros recorridos de pensamiento pero que, como contraparte, requiere de la apropiación de ciertas habilidades interpretativas que necesariamente deben ser enseñadas y ejercitadas. A mirar cine de alguna forma cada uno termina aprendiendo: en el colectivo anónimo de una sala a oscuras, en el solitario fluir de la brillante pantalla de un *smartphone*, o en la irremediabilmente iluminada aula de una escuela, con esos otros pares que constituye el grupo los compañeros, como parte de una actividad propuesta por cualquier docente, más allá de su formación o su vínculo con el cine. En cualquier caso, las particularidades de las distintas experiencias no suelen resultar indiferentes. El espacio y el tiempo escolar pueden constituir hoy formidables ocasiones para transmitir esos saberes y habilitar esas prácticas, aún más allá de la especificidad disciplinar o de los objetivos curriculares. Sin embargo, incluso cuando un docente decide limitar su utilización a los fines tradicionales, parece importante advertir que igualmente supone inusuales esfuerzos adicionales.

Camila no considera especialmente la historia ni el relato cinematográfico como criterios para seleccionar una película. Tampoco la nacionalidad de las películas o el año de producción. Respecto de los aspectos técnicos o artísticos, aunque afirma desconocer la mayoría de ellos, destaca la fotografía y la musicalización, que tiene en cuenta “para que [la película] le llame la atención a los chicos” y la dirección artística: “Cuando vemos el tema de la monarquía absoluta, cuando vemos la Reina María Antonieta, la película [*María Antonieta* (2006)], el vestuario ese sí es impactante”.

Respecto de lo político, parece posicionarse de manera similar a Andrés, en el sentido de que sus saberes respecto del cine no le permiten identificar ciertas sutilezas del problema de la representación, pero considera que algunas imágenes o, más precisamente determinados temas, deben abordarse con cautela:

Hay películas que no muestran la realidad (...) el caso de la dictadura, es un tema que hay que tomarlo con pinzas. Sí, porque hasta el día de hoy la brecha sigue abierta, las heridas. Y vos te podés encontrar con chicos que tienen padres que son militares y vos no podés largarte a hablar, estar de un bando o de otro, sino mostrar. Ser objetivo, siendo que es difícil ser objetivo en ese tema (...) Hay tanto películas como textos que son muy tendenciosos, que ya te están mostrando una postura, ¿sí? Porque yo les digo a los chicos que siempre están las dos campanas, y hay que escuchar las dos campanas, de lo que pasó. (...) Ahora nosotros estamos viviendo un gobierno claramente que está, habla todo en contra del tema de la Dictadura y llegan textos que son bastantes tendenciosos, yo los he leído. Entonces quizás eso tampoco les ayuda a los chicos porque están dando una visión nada más. Entonces hay que mostrar la otra, sin, por supuesto, jamás, justificaría lo que pasó durante la dictadura, jamás, pero... (Camila)

Junto con las ya mencionadas, el repertorio de películas que Camila incorpora en la enseñanza de la Historia incluye *Eva Perón* (1996), *Juan y Eva* (2011), *Operación Valkiria* (2008), *La vida es bella* (1997) y *La caída* (2004) que, “si bien es una muy buena película, no la utilizo mucho porque (...) tengo que pedirle permiso a otro profesor, porque darla en dos veces no

tiene sentido”. Explicita así un criterio de selección muy significativo en relación a los límites temporales que impone la forma de trabajo escolar que, salvo con Ramiro, comparte con los demás docentes entrevistados: “Me tiene que encajar con el módulo, y si tengo un módulo y medio mejor (...) No me resultó cuando las cortaba: los chicos se re-enojaban. Decían: ¡Profe, no pare! Porque es como que se les corta el clima a ellos”. Completa su repertorio mencionando que, sólo en el marco de la materia Historia de las ciencias, suele incorporar *Ángeles y demonios* (2009), “para que se vea la lucha entre la Iglesia, entre religión y ciencia”, subrayando así el fin ilustrativo que caracteriza su utilización pedagógica del cine.

Finalmente, afirma que siempre valora como criterio las recomendaciones que recibe de los diferentes actores escolares. Cuenta que no hace mucho un colega le sugirió pasar *El niño con el pijama a rayas* (2008) y que, aunque “me pareció adecuada”, aún “no se dio el momento”. Y, destacando el diálogo que a propósito del cine suele entablar con los estudiantes, recuerda que ellos también se la recomendaron, junto con *El pianista* (2002). Sugerencia, ésta última, que evidencia la necesidad de estudiar también, en el futuro, los criterios de selección y los repertorios cinematográficos de los estudiantes.

4.3.4. Ignacio: “Simplemente me parecía interesante mostrar”

En sus prácticas de incorporación escolar de películas, Ignacio siempre pretende escapar a los objetivos reconocidos como tradicionales por el discurso pedagógico. Esta característica distintiva aparentemente responde, por un lado, a que es un cinéfilo atraído en particular por la narración cinematográfica, a partir de la cual experimenta un notable placer. Y, por otro, a que es un docente formado en distintas instancias y desde perspectivas diversas sobre los medios y las imágenes en general, interesado especialmente en el cine de ficción. Estas cualidades lo conducen, de manera recurrente, a identificar, criticar y rechazar ciertas prescripciones didácticas respecto de los medios audiovisuales. Es así cuando afirma que “rara vez” utiliza el cine para complementar y ampliar la información respecto de un tema, y relaciona este objetivo con la incorporación de “material didáctico audiovisual”, que cuestiona: “el material construido para la utilización en la escuela muchas veces tiene una mirada muy instructiva (...), [y eso] no me interesa. No los usé nunca, ni creo que los vaya a usar”.

Esta voluntad de distanciamiento de las concepciones pedagógicas respecto del cine permite comprender mejor la diversidad de criterios de selección que exhibe, al igual que la variedad de argumentos que despliega, generalmente en relación con variables externas, respecto de los motivos de incorporación:

[El uso] Difiere de acuerdo a las características de la materia, de la unidad. O sea, la idea de la utilización de materiales audiovisuales, que yo uso hace varios años, depende un poco del espacio, de las características del grupo. Particularmente (...) el cine de ficción, lo uso aleatoriamente. O sea, depende de ciertas circunstancias de aula, de cierta temática que abordamos. O a veces, por ejemplo, como en este caso que no es una temática directa (...) del aula, simplemente me parecía interesante mostrar, la conquista [de América] desde otra perspectiva: desde cómo se puede abordar desde la ficción basándose en algunos acontecimientos reales, cómo se puede crear una opinión, una idea, un concepto, una ideología

sobre ciertos acontecimientos históricos. Pero no depende necesariamente del contenido de la materia. (Ignacio)

En la utilización del cine que propone Ignacio parecen intervenir una combinación de factores y condicionamientos. Primero, aun cuando destaca que la incorporación no siempre responde a aquello que dictan los programas de las materias, en su testimonio aparece la consideración de los objetivos específicos de los diferentes espacios curriculares y, en el marco de cada uno, los contenidos particulares de cada módulo temático. Así, no resulta extraño que, tanto aquí como en sus propias prácticas, la enseñanza de los saberes prescriptos suelen confundirse con otras intenciones. Porque, a pesar de que la ficción cinematográfica no suele constituir un tema curricular particular en estas asignaturas, la especificidad disciplinar de todas ellas gira en torno a la comunicación y los medios masivos y, de esta manera, siempre alguna de sus múltiples dimensiones resulta referida. Tal como señala Roman Gubern, “el cine constituye la matriz fundacional y genética de todos los lenguajes audiovisuales que se han desarrollado posteriormente” (1989:487). De modo que, incluso considerando las transformaciones en los modos de producción, circulación y consumo, no es difícil observar que actualmente los medios audiovisuales despliegan, a través procedimientos técnicos estandarizados y a pesar de las particularidades de cada pantalla, formas visuales semejantes a las producidas mediante el cinematógrafo desde fines del siglo XIX.

Partiendo de esta primera consideración, los motivos que explicita responden luego, también, a las cualidades de cada grupo de estudiantes, por lo que es posible deducir que varían entre materias y de año en año. De manera aún más contingente, parecen depender de situaciones de aula puntuales. Esto en parte explica la heterogeneidad de criterios de selección y modos de incorporación que evidencian sus prácticas. Vale como ejemplo su decisión de pasar la película *También la lluvia* (2010) con el fin de trabajar sobre la conquista de América “desde otras perspectiva”, cuando el tema es ajeno a los contenidos curriculares. Pero más aún porque, tal como confiesa, en cierta forma la proximidad del Día del Respeto a la Diversidad Cultural en el calendario escolar no es más que una excusa para incorporar una película recientemente estrenada que “a mí particularmente me interesó”.

La había visto el año pasado. Me interesaba la mirada sobre el hecho histórico y el paralelismo con la actualidad. O sea, la cuestión de cómo a veces uno crítica a la distancia ciertas concepciones sobre el otro, o sobre los otros, y cómo a veces la contemporaneidad con eso no nos permite ver que hay ciertas formas de conquista que siguen vigentes. Me parece interesante por ahí. ¿Si tiene un anclaje directo con la materia? Y, no, medio rebuscado. O sea, lo tiene, lo tiene. Si uno quiere justificarlo, lo puede justificar, pero la verdad que el objetivo (...) [es que] es interesante para mí y para los chicos. Si bien uno trata de relacionarlo con la materia, a veces salirte, saltarte un poco, mostrar una cosa distinta. (Ignacio)

La lectura conjunta de ambos testimonios permite observar una singularidad propia de sus prácticas que es fundamental señalar: la incorporación escolar del cine de ficción que Ignacio realiza parece materializar la estrecha relación entre sus cualidades como espectador y sus prácticas como docente. Por un lado, decide *mirar* con los estudiantes una película que, en correspondencia con los rasgos de su cinefilia, le permitió conducir determinadas reflexiones relacionadas con la construcción ficcional de hechos históricos. Recorrido de pensamiento

que pretende que los estudiantes también puedan realizar, a partir de “mostrar una cosa distinta” a las que, supone, acostumbran mirar.

Por otro, ha elegido exhibirla también para *hablar* con ellos, a partir de la historia relatada, sobre la relación con los otros y sobre la continuidad de ciertas formas de violencia por otros medios. En este sentido, lejos de funcionar solamente como “disparador” temático o a modo de ilustración, la película constituye el eje mismo de la conversación: narra la iniciativa de un equipo de cineastas y actores que viajan a Bolivia con el objetivo de filmar una ficción crítica sobre la conquista de América. Sin embargo, el contexto de protestas populares movilizadas frente a la intención de privatizar el agua potable (la llamada “guerra del agua”, en 2000), lleva a los personajes “extranjeros” a cuestionar precisamente sus posiciones declaradamente progresistas respecto de sus otros “nativos”, ante esa renovada forma de imposición violenta.

Finalmente, en esa sucesión de prácticas que representan *mirar* y luego *dar a mirar* para así después *hablar* sobre una película y sobre aquello a lo que uno mismo moviliza, subyace una intención de *transmitir* cierta concepción acerca del cine y un particular modo de mirarlo, una práctica cinéfila. Se trata de una afirmación que sin duda requiere un análisis más detenido, por lo que volveré específicamente sobre eso más adelante. Sin embargo, es pertinente señalarlo aquí porque algunos rasgos de estas prácticas parecen teñir, en mayor o menor medida, los criterios de selección, los repertorios cinematográficos y cada objetivo que motiva la incorporación del cine que propone Ignacio.

Antes de avanzar en el análisis, es necesario recuperar una vez más ambos testimonios, para así terminar de delinear algunas generalidades de sus prácticas docentes con el cine. Porque, más allá de aquel rechazo a la prescripción didáctica y más acá de esta supuesta intención cinéfila, cuando sostiene que no es significativo que en estas actividades haya relación alguna con los contenidos curriculares, al mismo tiempo sabe -por la especificidad disciplinar de las materias- que ese vínculo inevitablemente existe. Pero, además y sobre todo, porque tanto en este caso como en los otros que evoca, busca producir en los estudiantes una reflexión en torno a cómo el relato cinematográfico construye políticamente aquello que ficcionaliza. Es decir, transmitir saberes y promover habilidades que les permitan analizar críticamente la representación cinematográfica. Esto, tal como lo explica, constituye una de sus principales intenciones pedagógicas, más allá de su manifestación explícita en los programas. Y representa un rasgo diferencial respecto de sus colegas que, aun cuando reconocen “la subjetividad del director” (Andrés), refieren sin contradicciones a cierta “neutralidad” (Alicia) u “objetividad” (Camila, Andrés) del cine, ya sea de ficción o documental.

Este último objetivo sobre el cual Ignacio vuelve de manera recurrente, en principio parece asemejarse al “desenmascaramiento ideológico” de las películas, propuesto por el discurso pedagógico a partir de las décadas del '60 y '70 (Bergala, 2007; Serra, 2011). Sin embargo, acaso por las características de su formación, más próxima al estudio crítico de los medios de comunicación que a la didáctica, al mismo tiempo lo actualiza, aportando ciertas sutilezas a la construcción de una “mirada crítica”. En ocasiones, en lugar de examinar ideológicamente una obra para que los estudiantes puedan apropiarse por imitación de las habilidades que requiere un análisis de este tipo, sugiere un recorrido que les permita abstraerlas del propio

relato cinematográfico. Es el caso de la utilización que propone respecto de *También la lluvia*, en tanto constituye una meta-ficción que cuestiona los mecanismos de la representación cinematográfica a través del relato de la historia de esos cineastas que pretenden representar, de hecho críticamente y desde una posición “de izquierda”, la conquista. La elección de esta película, así, también da cuenta de la amplitud de sus repertorios cinematográficos y de la precisión de sus criterios de selección.

Al igual que su cinefilia, los saberes y habilidades acerca del cine de los que dispone Ignacio constituyen los atributos distintivos de sus prácticas docentes. Es por esto que, en contraste con Andrés o Alicia, cuando considera como criterio la perspectiva ideológica que exhibe una película, no lo hace para evitar un posible conflicto con los estudiantes, sus padres u otros actores escolares.

Siempre [la tengo en cuenta], lo cual no significa que yo acuerde con esa perspectiva ideológica (...) [Por ejemplo] En algún momento, cerca del estreno, vimos *Ciudad de Dios* (2002) con la cual tengo desacuerdos. O sea, me parece una película muy bien construida, muy bien hecha. Pero hay ciertas cosas del uso de la cámara y de la estética que me parece que no corresponde, que no corresponderían éticamente a la narración de eso. (Ignacio)

Cuando seguidamente le pregunto si en aquella ocasión habilitó una discusión respecto de una ética de la representación cinematográfica, sin dudarle responde evocando los debates sobre la imposibilidad o ilegitimidad de representar los campos de exterminio nazis.

Sí lo planteamos, [pero] en torno a... Hay (...) una discusión sobre *La lista de Schindler* (1993) y la escena cuando entran a la cámara de gas. Algunos de los planteos iban en torno de la construcción de la diégesis: en la diégesis de la *La lista de Schindler* las cámaras de gases no existen, existen las duchas. Yo se las presentaba de esta manera, como yo la había visto, leído, por ahí. Y que a mí me parecía que esa lectura (...), también está limitada al universo de la diégesis solamente y no tiene que ver con un universo que nosotros conocemos, que es la existencia de las cámaras de gas. O sea, la discusión ética en torno a si correspondía o no correspondía que [el director Steven] Spielberg de alguna manera jugara con el espectador, haciéndole creer que todos esos tipos que están ahí se van a morir, y que finalmente abren y no es otra cosa que la ducha. (Ignacio)

De manera que su formación le permite explicar espontánea y resumidamente el debate antes reseñado respecto de la ostentación que numerosos docentes de Historia realizan respecto de su utilización de *El niño con el pijama a rayas* (2008) para enseñar el Holocausto. Más todavía, es capaz de intervenir en la discusión sentando una posición propia y elaborando argumentos coherentes que contribuyen a la reflexión. Sin embargo, tanto o más significativo resulta que este intercambio, lejos de darse en las páginas de alguna publicación académica, tiene lugar en una clase en el nivel medio. Aun cuando el tema no aparece en el programa, su mención no fue planificada dentro de una secuencia didáctica y ni siquiera ha sido proyectada la película en cuestión.

¡No, ni vimos la película! Fue porque salí, así, del hablar nomás con los chicos. [De] Las implicancias éticas o no que podía tener una concepción semejante. O sea, la concepción del cine como arte, si dentro de ese arte estaban ciertas pautas de lo permitido y de lo prohibido, o de lo no acertado más que lo prohibido, si estaba bien o estaba mal, si la lectura debe decir: *Spielberg nos dice las cámaras de gases no existen*, o si bien el tipo sabe que hay un anclaje en el conocimiento común de las personas respecto de eso. Pero tampoco era algo que estuviera planificado, salí. (Ignacio)

Esta cualidad del trabajo docente de Ignacio, su arrojada voluntad de poner en discusión las películas que utiliza pero también el cine en general sin temer repercusiones, está relacionada también con su concepción respecto de los procesos de producción de sentido de las imágenes audiovisuales en contraste con otros textos escolares: “Yo creo que, a diferencia del manual, o del texto escrito -[aunque] depende también de las características del audiovisual en cuestión-, es factible de ser más ambiguo, y que esa ambigüedad da posibilidades a lecturas distintas”. Sin embargo, seguidamente aclara que “no es una cuestión necesariamente propia del material en cuestión”, ya que “también está la injerencia del docente, en el sentido de darle el sentido único, en el sentido de: *Yo les muestro este material porque esto es lo que dice aquel manual y esto es lo que pienso yo*”.

No resulta difícil advertir aquí su propósito de escapar a las prescripciones didácticas respecto del cine, cuestionando ciertas prácticas de las que toma distancia, al tiempo que valoriza otros posicionamientos acaso relacionados con el rol de pasador o mediador tal como lo propone Alain Bergala (2007). En efecto, en los modos de incorporación que describe, expresamente busca evitar la anticipación de recorridos interpretativos. De lo contrario, afirma, el cine “termina siendo institucionalizado en el peor sentido del término”, y pierde ese potencial de cuestionar las formas tradicionales de la escolaridad, como cuando “rompe el esquema, o esa barrera que arma la escuela en torno de lo aceptado y lo no aceptado”. En este punto, es innegable la marcada influencia de determinadas teorizaciones respecto de las imágenes y su relación con la escuela en su discurso, apropiadas a partir de la lectura de literatura académica.

La revisión de los criterios que Ignacio considera al momento de descartar la incorporación de una película también echa luz sobre sus objetivos, repertorios y prácticas con el cine en general. En primer término, afirma tener en cuenta determinadas taxonomías genéricas:

Hay géneros que me parece que no aportan nada, más allá de la cuestión espectacular. Pasarles una película de *western* no aporta nada, cine de terror me parece que tampoco. Digo, tienen una serie de recetas tan remanidas y repetidas que me parece que no aportan nada a una discusión (...) [Aun cuando] Pueden estar muy bien como géneros. (Ignacio)

Así, respecto de la consideración de las “formas más o menos estables y reconocibles de discursos” cinematográficos (Russo, 1998:121), Ignacio valora particularmente los géneros que le permitan interrogar los aspectos y las dimensiones del cine hasta aquí señaladas. Pero, además, su testimonio permite observar que, también en la selección por motivos genéricos, vuela a tomar distancia de los usos didácticos del cine prescriptos por el discurso pedagógico. Al descartar ciertos géneros, rechaza también la única cualidad que les reconoce: su carácter espectacular, que podría explotar para estimular emocionalmente, atraer la atención o motivar a los estudiantes. Y relaciona esta utilización, al igual que Camila, quien por el contrario sí manifestaba perseguir objetivos, con la intención garantizar o al menos controlar el orden del aula: “No lo utilizo como estrategia para que estén quietos y callados (...) [y] ojo, no es que no me interese la disciplina: me interesa dentro de ciertos parámetros lógicos”.

Aun descartando esos géneros, Ignacio reconoce que “A los chicos particularmente el cine de terror, el cine *gore*, les gusta”. En este sentido, si bien la consideración de las prácticas de los

estudiantes con los medios audiovisuales en este caso resulta postergada ante la ponderación de otros criterios, suele tener en cuenta también los saberes y habilidades de las que disponen:

[Al incorporar una película] Tengo en cuenta que esté medianamente bien construida y que sea accesible a la gente que va a verla. O sea, si es una trama que implica demasiadas complicaciones y los chicos no [la van a entender], o creo yo que no van a entenderla dentro de sus complicaciones, busco otra cosa. (Ignacio)

De manera que en sus prácticas escolares de curaduría audiovisual, la evaluación de la complejidad interpretativa que puedan suponer ciertas formas de relato cinematográfico para los espectadores previstos también constituye un motivo para descartar la utilización de una película. “Tiene que ver con los públicos”, afirma y, luego de aclarar que “No lo pienso en términos marketineros el concepto de público”, explica:

El [la escuela de] nivel medio, [los estudiantes] son [de] sectores medios. En el terciario, son [de sectores] medio-bajo, bajo. Son públicos muy distintos y que vienen con trayectorias muy distintas también. Acá [en el nivel medio] yo sé que mínimamente han tenido una formación determinada (...) Entonces, trato de equilibrar ciertas cosas, ciertos materiales audiovisuales que considero que son complejos, demasiado complejos para el entendimiento. (Ignacio)

A pesar de que escapa a la especificidad de esta investigación, es interesante recuperar el ejemplo que trae a propósito de los estudiantes de nivel superior. No sólo porque la comparación permite comprender mejor el trabajo que realiza con los de la escuela media, sino además por el enfoque socioeconómico que caracteriza sus explicaciones respecto de las diferencias entre ambos grupos.

El video [clip musical de la canción *Do the evolution*] de Pearl Jam, que los chicos de 5° año, 6° año sacan, sacan un montón de cosas, este año lo pasé [en el instituto de nivel superior] y es como si les hubiera pasado [una película del director Bernardo] Bertolucci, más o menos. O sea, fue como si les hubiera tirado una bomba en el medio. Y me di cuenta de que no había lectura, o las lecturas eran muy sencillas porque, salvo dos o tres casos particulares, no había un conocimiento previo de un montón de cosas. Ojo, no estoy diciendo que sea falta de capacidad, ¿no? Sino que viene [dado] por las trayectorias, por las posibilidades educativas, económicas. (Ignacio)

Respecto del ejemplo que evoca en relación al nivel medio, permiten precisar un poco mejor la consideración no sólo de las habilidades sino también de los intereses que supone en los estudiantes. Pero, además, describe parte del trabajo de análisis semiótico que les propone a partir del cine:

¿Viste un cortometraje que ganó el Oscar que se llama *La casa en pequeños cubos* (2008)? Es una animación muy grossa que no tiene palabra. Y es de un tipo que va construyendo, o sea, hace una analogía entre la casa y la evolución de la familia. Y utiliza algunos recursos que son complejos, como la mirada hacia el pasado: el tipo construye casa sobre casa, digamos, dando a entender el paso del tiempo. Y en un momento hay un hecho que dispara el retorno, el tipo va buceando en esas casas que quedan sumergidas debajo del agua, el agua como metáfora del tiempo. Va buceando en su pasado y reconstruye, que es complejo visualmente, es complejo de entender. Pero me parece que se adapta mucho mejor (...) a sus intereses. (Ignacio)

Ignacio es el único de los docentes entrevistados que incluye cortometrajes en los repertorios que incorpora: “me gusta trabajar con cortometrajes más que con películas, porque a veces por los tiempos propios de la materia, dos horas semanales, no te alcanzan para mucho”. Su

decisión aparece como una posible solución a las limitaciones que impone la rígida forma de trabajo escolar frente a la temporalidad propia del largometraje. “No me gusta cortar las películas. O sea, no me gusta decir: *Bueno, hoy vemos esta parte y la semana que viene vemos otra*, porque me parece que en el medio se rompe toda una historia”. Condicionamiento que también es advertido por sus colegas, aunque no resuelto de la misma manera.

En relación con esto, aquel testimonio también permite advertir determinadas cualidades y, especialmente, la amplitud de los repertorios cinematográficos que Ignacio incluye. No es algo sobre lo cual no parezca haber reflexionado, al menos con relación a la nacionalidad de las obras que incorpora: “Generalmente paso más cine europeo” y “bastante poco de cine argentino. Cortometrajes más que [largometrajes]... incluso algunas producciones de Córdoba que son interesantes (...), como *Hilo de marionetas* (2004), donde plantea la noción de los medios como herramienta de manipulación”. En relación con el cine producido en Estados Unidos, si bien afirma que “algo habremos visto” y “no tengo mayor inconveniente”, piensa que “es mucho más accesible a los chicos. Ponés la televisión y está todo el día. Por ahí el cine europeo, y no estoy hablando del cine más intelectual sino del cine europeo masivo, tampoco tiene muchas posibilidades de ser visto”. En este sentido, es posible observar en sus prácticas docentes la intención, acaso cinéfila, de transmitir otras cinematografías.

4.3.5. Ramiro: “Es el cine que yo vi, a partir de esa conexión de películas y temas”

En Antropología yo propongo una materia práctica. O sea, obviamente que algo de teoría vamos metiendo. Pero, básicamente, cuando empieza el año les propongo a los chicos una, como una introspección en distintos ejes, basada en distintos ejes, ¿no? Entonces vamos desde la identidad personal, identidad nacional, identidad cultural, identidad sexual y al último hacemos algo como de social, que meto las variables de juventud, adulto (...) Siempre girando en torno a la identidad de cada uno. (Ramiro)

Ramiro cuenta que, en el marco de esta propuesta, compila cada uno de los informes que respecto de los distintos temas solicita a los estudiantes y, al finalizar el año de cursado, “les hago un regalo a los chicos de todo eso encuadrado”. Explica que para esa ocasión escribe una carta a cada uno, donde les sugiere que revisen la compilación una vez transcurridos 5 ó 10 años: “Que se vuelvan leer, lo que eran. Es peligroso siempre, pero eso los entusiasma mucho. Digo peligroso porque van a abrir y se van a enfrentar con los sueños que tenían y qué pasó; no es fácil”. Afirma que el trabajo que realiza en cada unidad temática es similar y lo describe de la siguiente manera a partir de un ejemplo: “Yo propuse en una clase teórica el objeto de identidad sexual (...) Hicimos un pequeño taller para problematizar de dónde venían sus apetencias, sus repulsiones, y largamos ahí toda una serie de conceptos que ellos tenían que buscar”. Finalmente, relata cómo integra el cine en el contexto de esta secuencia didáctica con relación a sus objetivos pedagógicos generales: “[Problematizo la identidad] con preguntas, en una exposición dialogada donde yo les pongo los títulos de algunas películas que vamos a ver en clase, y títulos de películas que ellos, si quieren, las pueden ver para ir enriqueciendo toda esta problemática”.

Si bien no lleva un registro y tampoco figura en el programa, Ramiro calcula que incorpora aproximadamente 10 películas en el año, a razón de una o dos por unidad, y que recomienda mirar otras tantas fuera de la escuela. En este sentido, no es difícil advertir que el principal criterio al que recurre para definir el repertorio cinematográfico que utiliza es la adecuación temática. Asimismo, como oportunamente señalé respecto del vínculo directo que existe entre sus prácticas como espectador y como docente, junto con la consideración temática aparece, valorado de manera equivalente, su propio gusto cinéfilo: “películas que a mí me han gustado (...) que yo les reconozco calidad y pertinencia”.

Yo veo mucho, mucho cine (...) [Y hay] un cúmulo que uno tiene, de películas que ha visto, cientos y cientos, en donde vos pensás algún tema, armás un programa, o simplemente de alguna clase que surgió un tema y decís: *Esta peli que vi en aquella época podría funcionar acá* (...) Como de la biblioteca de películas que uno tiene en la mente, para los temas que tenés que dar. (Ramiro)

En correspondencia con el objetivo pedagógico de movilizar reflexiones respecto de distintas dimensiones identitarias, poniendo siempre el foco en la interrogación de la propia identidad de los estudiantes, Ramiro también tiene en cuenta los conflictos narrados en las películas y sus protagonistas: “Por lo general trato de elegir películas en donde haya adolescentes (...), chicos de la edad de ellos, [para] que ellos se vean identificados, y con descubrimientos que ellos mismos están realizando en esta etapa de su vida”. Fundamenta este criterio argumentando que:

Si se identifican con un personaje (...) se pueden animar a expresar algo [personal] que en la peli está relativizado, o no está tan condenado. Se puede producir como la emergencia de una práctica que ven finalmente que no es tan grave o, si es tan grave, se puede, digamos, vehicular de alguna forma. (Ramiro)

Así, subyace en su propuesta la idea de realizar aprendizajes a partir de la experiencia de los personajes de la ficción, de las maneras como expresan y resuelven sus conflictos dentro del relato cinematográfico, de modo que sirvan como guía para la experiencia de vida de los estudiantes o, al menos, para que puedan conducir interrogantes sobre sus prácticas o disipar incertidumbres.

Respecto del repertorio de películas que suele incorporar con este horizonte, cuenta que utiliza *Transamérica* (2005) y *XXY* (2007) para abordar el tema “identidad sexual” y *Pequeño buda* (1993), *Ser digno de ser* (2005) y *Jesús de Montreal* (1989) para trabajar con los estudiantes “identidad religiosa (...) entonces, muestro un poco de budismo, de judaísmo, de protestantismo, de cristianismo”. Y, sobre “prejuicios, discriminación, racismo, xenofobia”, incorpora *Bolivia* (1999), “alguna de Clint Eastwood, que voy variando entre *Gran Torino* (2008) o *Invictus* (2009)” y *De caravana* (2010) “que es una peli cordobesa”. Respecto de la experiencia que implicó incorporar esta última, agrega:

La trabajamos en la cuestión social, de cheto y cuartetero, muy cordobés. Y muy presente acá [en la escuela]. Yo tengo uno o dos alumnos cuarteteros, que son clase social baja, que tienen beca y vienen acá. Y son defensores y ahí [durante la clase] se pusieron en defensores de la Mona [Jiménez] y todas esas cosas. Y después todo el chetaje, más de que van a los boliches, qué se yo. Eso vimos, con una serie de conceptos sobre estereotipos. (Ramiro)

Ramiro cuenta que en los años que lleva utilizando películas en sus clases, ha “probado” diferentes cinematografías, “haciendo como una selección” y desarrollando así “un olfato, de decir: *Esta peli puede andar con los chicos y esta peli no*”. En este sentido, respecto de los criterios a los que recurre para descartar una película, recuerda que también en el contexto de la unidad sobre identidad de género:

Pasaba antes *Billy Elliot* (2000), pero es una peli que los chicos han visto mucho, se ve que en el cable. Bueno, este año no la pasé, este año *Educando a Víctor Vargas* (2002) reemplazó a *Billy Elliot* (...) [Aquella] es una peli del cine independiente norteamericano, que es la vida de unos latinos en un barrio pobre de Nueva York, en donde se plantea la relación amorosa, heterosexual digamos, entre un chico que se la tira de ganador y una chica que está como muy desconfiada. Y es muy linda película en el detalle mínimo, la pasé y les gustó mucho, se engancharon mucho. Porque primero que es de dos chicos de la edad de ellos, y como que hay un engaño entre medio, y hay conversaciones lindas. (Ramiro)

En este testimonio, Ramiro no sólo da cuenta de que conoce y considera los reportorios cinematográficos construidos por los estudiantes en tanto espectadores de cine, sino además de su interés por ampliarlos mostrándoles películas a las que aún no hayan podido acceder por sus propios medios. Desarrollaré más detenidamente esta idea, que entiendo como parte del despliegue de sus prácticas cinéfilas en el aula, en el próximo apartado.

Sin embargo, en este sentido resulta oportuno recordar que su cinefilia se caracteriza por el placer de mirar cinematografías “de arte y ensayo” -o “independientes”, tal como las llama- y por vivenciar ciertos rituales propios de la experiencia cinematográfica. Así, si bien recupera aspectos de las prácticas de los cinéfilos eruditos, a diferencia de Ignacio no dispone de saberes teóricos ni históricos sobre cine. Esto resulta evidente cuando, en las elecciones que realiza, no toma en cuenta aspectos técnicos ni artísticos, nacionalidades ni géneros: “son temas por lo general filosóficos, antropológicos (...) no está vista [la película] desde una especialización en el cine (...) [eso] es para un cineasta, yo no soy cineasta”. También en relación con sus prácticas cinéfilas, a pesar de su apego a los rituales, no le preocupa tener que pasar la película en un aula iluminada ni, a diferencia de los demás docentes entrevistados, fragmentar la proyección de las películas.

Destaca en cambio que considera siempre la dimensión política del cine, en el sentido de que “todas las pelis que yo elijo son como una apología del respeto, de la diversidad, de la mirada compleja, de no a la mirada simple”. Y, del mismo modo, que valora las cualidades de la ficción cinematográfica y, en particular, las del cine realista.

El cine que yo uso es casi documental (...) por ejemplo, ahí en *Transamérica* (2005), ver las distintas realidades sexuales de cada persona, están puestas en la ficción (...). Las pelis que yo uso, tal vez por eso las elijo, tienen mucho de vivencia personal, que bien podría ser un documental. Están como alejadas de lo ficcional, digamos de la comedia o de la ciencia ficción. Es un cine como muy real, muy realista, no llega a ser un documental, pero es un cine muy realista. (Ramiro)

Ante este testimonio, resulta pertinente revisar brevemente los códigos de representación y narración propios del realismo cinematográfico. Eduardo Russo explica que los temas del realismo giran en torno a “determinados problemas sociales o psicológicos”, de modo que las películas que pertenecen a esta corriente implican siempre “una determinada forma de

entender la realidad” (1998:220). Asimismo, afirma que “el rodaje en escenarios naturales, el uso de actores no profesionales, la improvisación frente a cámara, la escasez de recursos técnicos y hasta cierta desprolijidad -a veces cuidadosamente calculada en el estilo” permite la emergencia de un cine que pretende aproximarse más a la realidad “por el corrimiento de fronteras de lo mostrable”. A partir de estas dos constataciones, recupera la premisa de que realista es “todo sistema de expresión, todo procedimiento del relato que tienda a aumentar la apariencia de realidad en la pantalla” (Bazin cit. en Russo, 1998:220). Concluye entonces que estas cinematografías requieren no sólo tener en cuenta de que se trata siempre de una apariencia de la realidad sino, además, acordar qué se entiende por realidad. En este sentido, Russo señala que las ficciones “que terminan de un modo amargo, o que presentan temas no agradables” suelen ser definidas como “más realistas que aquellas que pintan un mundo sin duros conflictos y que culminan en un sonriente *happy end*” (1998:221).

Esta perspectiva teórica cobra importancia en el caso de Ramiro respecto de aquello que afirma en su anterior testimonio. Pero, además, aun cuando los debates referidos a la representación cinematográfica no parecen tener demasiada relevancia en el contexto de las actividades que propone, su posición en este sentido resulta problemática o, al menos, polémica:

A veces, hago hincapié en cómo se hace una película, en todo el trabajo que hay en un guión, en lo que cuesta hacer una película, en el actor, en el productor (...) A veces sí sale el tema a la discusión, sobre lo verosímil. Yo creo que, no sé si directamente, pero indirectamente, yo propongo que eso que estamos viendo es real, por eso lo vemos. (Ramiro)

Finalmente, respecto de las cinematografías que conforman los repertorios que incorpora y los modos de mirar esas películas que propone, parece pertinente cerrar esta descripción sobre los objetivos pedagógicos que persigue recurriendo a una frase que conjuga sus cualidades como docente y como cinéfilo. Dicha al pasar cuando conversamos sobre la formación de espectadores críticos, Ramiro afirma: “Yo uso el cine mostrar cosas que no se ven, mostrar realidades que no se ven, mofarme del cine comercial, remarcar a veces alguna escena estéticamente muy bella, o alguna conversación filosóficamente muy profunda”.

4.4. Docentes cinéfilos y prácticas cinéfilas en la escuela

Las diversas teorizaciones propias del campo de estudio sobre cinefilia exhiben diferencias respecto de a quiénes considerar legítimos cinéfilos: si sólo a ciertos eruditos, si también a cada aficionado, si a los incontables anónimos que comparten los placeres que experimentan al participar de la cultura cinematográfica. Al mismo tiempo, cada perspectiva discute el potencial explicativo y la centralidad relativa que ocupan las múltiples dimensiones que identifican en las formas que, desde mediados del siglo XX, fueron adoptando las distintas cinefilias: ciertos rituales, algún modo de registro, aquella colección, el clan, los intercambios, determinadas formas del afecto, un imaginario histórico-fílmico.

Sin embargo, todas parecen coincidir en que las prácticas cinéfilas, de un modo u otro, implican “una forma de ver películas, hablar sobre ellas y difundir luego ese discurso” (de

Baecque y Frémaux, 1995:133). No es otra cosa lo que dice Henry Jenkins cuando describe la cultura fan como la adopción de “un modo distintivo de recepción” y la conformación de “una comunidad de interpretación particular”, con el fin de debatir y transmitir estrategias de lectura vinculadas a variados aspectos del cine, estableciendo así “una base para el activismo de consumidor” (cit. en Staiger, 2005:98). O lo que sostienen Laurent Jullier y Jean-Marc Leveratto cuando atribuyen a los sujetos la libertad de desarrollar cierta sensibilidad artística frente la técnica del arte cinematográfico, que los habilita a experimentar las emociones que produce, compartirlas con otros y transmitir ese placer (2012:42).

Comprendidas en este sentido, las prácticas con el cine que Ignacio y Ramiro llevan a cabo como docentes permiten identificar el despliegue de sus particulares formas de cinefilia en el contexto del aula. Tal como los he reconstruido en los apartados anteriores, constituyen casos bastante evidentes y en cierta forma esperables, que permiten confirmar la hipótesis inicial de esta investigación: el vínculo que los sujetos desarrollan y experimentan con el cine en tanto espectadores, luego influye de diversas maneras y en diferente grado en sus prácticas escolares. Aparentemente, esta influencia tiene lugar en relación con pero también más allá de sus fines pedagógicos particulares, de las cualidades de sus procesos de formación y de la especificidad disciplinar de las materias que enseñan.

Al respecto, el análisis realizado en torno de las prácticas de estos dos docentes cinéfilos permite advertir que, aun cuando ciertos aspectos de la transmisión cinéfila no constituyen siempre ni de manera explícita fines en sí mismos, en general parecen deslizarse en las actividades que proponen, o bien teñir sus objetivos pedagógicos, motivos de incorporación, criterios de selección o repertorios cinematográficos. Este último apartado avanza en ese sentido, describiendo prácticas de cinefilia docente que pueden calificarse como más o menos directas o indirectas, dado que las formas particulares de cada subjetividad no pueden sino amalgamar, permeando cualquier frontera imaginaria, aquello que hasta aquí, a fin de intentar comprender, he discriminado en cada caso: las cualidades como docente y como espectador.

Sin duda, los casos de Ramiro e Ignacio en este sentido constituyen las experiencias más complejas y relevantes del estudio, porque permiten percibir los límites y alcances de estos vínculos entre prácticas culturales desarrolladas fuera y dentro de la escuela. Pero, además, porque más allá de sus aparentes puntos de convergencia, constituyen prácticas notablemente diferentes entre sí. Para advertirlo, alcanza con considerar las distancias entre los placeres cinéfilos que cada uno identifica y expresa (los rituales en el caso de Ramiro, la narración cinematográfica para Ignacio). O considerar los distintos saberes de los que disponen sobre el cine y los modos como éstos influyen en sus propuestas de incorporación y criterios de selección de películas (la apropiación intuitiva de Ramiro, las múltiples instancias y diversas perspectivas de formación que caracterizan la trayectoria de Ignacio).

Sin embargo, a propósito de las características particulares de las prácticas cinéfilas como las he definido, es posible identificar correspondencias significativas entre las prácticas escolares que ambos llevan a cabo. Por un lado, en sendas propuestas de dar a mirar repertorios precisos, de hablar sobre películas específicas, y de transmitir ciertas concepciones sobre el cine. Por otro, en la aparente militancia a favor de la cultura cinematográfica que tiene lugar

dentro del aula, evidente especialmente en el caso de Ramiro. Iniciativa que, al promover la legitimación de “otras” cinematografías y, específicamente, “otros” modos de mirar, espera producir -si no entonces, quizá después- diferentes encuentros con el cine dentro y fuera de la escuela, acaso en los términos que lo propone Bergala (2007).

Finalmente, también tomando en cuenta aquellas recurrencias en las distintas definiciones sobre cinefilia y reafirmando las limitaciones de ciertas explicaciones generales para entender las prácticas de los sujetos estudiados en tanto docentes y como espectadores y sus relaciones y consecuencias, conviene recuperar también en este último apartado los casos de Alicia y Andrés. Tal como señalé en la presentación de la estrategia metodológica de la investigación, la hipótesis de trabajo formulada no supone la adopción de una posición determinista que atribuya una razón única a las prácticas sociales, sino la consideración de que éstas responden a una pluralidad de disposiciones internas y externas (Lahire, 2004). Así, la condición de espectador esporádico o cinéfilo de un docente, no se traduce necesaria ni directamente en la incorporación o en determinados usos del cine en el contexto del aula.

No sorprende entonces observar que Alicia, a pesar de que como espectadora casual está lejos de cualquier cinefilia, exhibe en sus prácticas pedagógicas algunas experiencias que pueden ser comprendidas en este sentido. Descartados otros motivos, probablemente sean ciertas cualidades de su formación humanística, apropiada en determinados espacios académicos de la universidad nacional en los que aun participa, las que la conducen a valorar la incorporación escolar del cine como una experiencia cultural en sí misma, al igual que lo haría con cualquier otro objeto artístico. Aun cuando en la utilización de la ficción cinematográfica que propone suele dirigir la mirada hacia objetivos pedagógicos y contenidos curriculares de las materias que enseña, no parece reducirla a la condición de recurso didáctico. De modo que es posible postular que, en el desarrollo de estas prácticas, no descuida o, de hecho, promueve y pretende aprovechar la experiencia cinematográfica del modo más íntegro que su formación y su vínculo con el cine le permiten.

Por su parte, la particularidad del caso de Andrés es que puede ser leído como una fotografía tomada en movimiento durante una carrera o, si permite precisar la metáfora, en el momento de un salto. En este sentido, si bien al considerar sus trayectorias como espectador y docente es posible identificar los puntos de partida, su trampolín, no resulta del todo simple adivinar dónde caerá: el destino aparece fuera de campo, como en toda futurología. Así, la calificación de “aficionado reciente” parece haber sido la adecuada para definir sus prácticas con el cine tanto dentro como fuera del aula. Puesto que es esa cualidad temporal, transitoria, la que resulta distintiva de su experiencia: sus modos de mirar parecen desplazarse, ampliarse ante la contundencia de ciertas cinematografías; pretende distanciarse de las prescripciones didácticas en sus prácticas de incorporación de películas, aunque sin negar su eficacia o rechazar su utilización. Da cuenta de esta transición que su afición por diversos aspectos del cine todavía no haya arraigado en una práctica cinéfila que pueda ser descrita de manera coherente y acabada, al igual que su heterogéneo repertorio cinematográfico. En el aire que en la foto parece sostenerlo, es posible advertir indicios de ventiscas que pueden conducirlo a distintas formas de cinefilia, o no. Sin embargo, sólo de su voluntad depende: más allá de la

pasión primera, condición indispensable de cualquier cinefilia, la cinéfila es siempre una práctica reflexiva que requiere ciertos esfuerzos. Da cuenta de esta intención también que, más allá de sus evidentes “buenas” intenciones cinéfilas, esa transmisión del cine que podría escapar al reduccionismo didáctico, no acaba de tomar forma en sus clases.

Antes de dar paso a las descripciones y el análisis de los testimonios que terminan de asentar estas primeras conclusiones, cabe ofrecer un cierre al estudio del caso de Camila. Como es ya evidente, en este último apartado no recupero sus experiencias. Simplemente porque sus prácticas escolares con el cine no parecen exhibir rastros ni rasgos de las atribuidas a la cinefilia. Acaso porque, en correspondencia con hipótesis formulada, así lo habilitan las particularidades de su formación y su trayectoria docente y lo disponen sus cualidades como espectadora, casual y algo desinteresada, movilizadas exclusivamente por la experiencia recreativa del cine.

4.4.1. Una forma particular de (dar a) mirar películas

“Yo creo que el pasar cine [en la escuela] depende mucho del profe, que realmente le dé un significado a la película que sea, un momento, digamos, pedagógico, y [otro] más o menos artístico, [pero] ciertamente identificado”, responde Ramiro, a propósito de si el cine debería ingresar curricularmente en la escuela. No está en desacuerdo con la idea de la existencia de un programa elaborado desde un ministerio, pero le resulta indiferente. Acaso porque, al igual que Ignacio, su testimonio da cuenta de una concepción de la incorporación escolar del cine que, ante todo, atribuye al docente el rol de pasador o mediador en el sentido que lo propone Bergala (2007). Así, al momento de pensar en la posibilidad de que la ficción cinematográfica pueda ingresar de otros modos en la escuela, Ramiro prefiere remitir a su propia práctica cinéfila, a la valorización de la ritualización de la experiencia de mirar, hablar y transmitir el discurso del cine en la escuela: “Siempre he sostenido la necesidad de crear un espacio como de cineclub [dentro de esta escuela]. A la tarde, a la noche, un espacio de encuentro para los chicos a través de cine, con un pequeñísimo trabajo previo o posterior a la película”.

Respecto de la práctica de mirar cine en el contexto escolar, específicamente cuando supone dar a mirar aquellas películas en las que cada quien encuentra algún placer, es decir, en relación con el propio gusto cinematográfico, Ramiro explica: “Abiertamente no les digo [a los estudiantes]: *Miren esto, miren lo otro*. No, supongo yo que eso [desarrollar “otra mirada”, atenta a “aspectos artísticos”] se debe producir por el solo hecho de ver como cine más independiente”. La transmisión cinéfila comienza así en el acto de dar a mirar cinematográficas alternativas a las que supuestamente consumen, considerando las ofertas más representativas del mercado mediático.

Sin embargo, mostrar este otro cine “independiente” no parece ser suficiente para Ramiro: “Yo me burlo mucho del cine comercial, digamos (...) Las pelis que yo paso son de (...) el cine como arte, y no pierdo la oportunidad de reírme del cine comercial, de mofarme”. Al respecto, cuenta que en ocasiones, luego de la proyección, hace comentarios provocativos del tipo: “*No te gustó la película porque no chocaron patrulleros*. Y eso va despertando así como

un... muchos identifican que yo sea de cierta forma y que me gustan esas cosas raras y que por eso soy... creo que entra eso. Entra, pega”.

Ramiro define esta práctica como “una bomba que va tirando, que va debilitando la pared”, refiriendo a la programación de los canales de televisión de aire, que “pasan porquería pura, esos enlatados con los que nos criaron a nosotros”. También con el fin de polemizar con los estudiantes, comenta que “*Eso es veneno, que Cuanto más horas pasan de esas películas es una neurona menos*”, pero que después “les explico algunas cuestiones de la industria del cine yanqui, que cuantas más veces aparece una bandera menos impuestos pagan”. Reflexionando sobre estas prácticas, concluye: “Hacés un trabajo de concientizar, de cómo el cine encultura, culturiza, impone un imaginario, una forma de vida”. En este sentido, también es posible percibir aquí la intención de educar una mirada crítica.

En el caso de Alicia, a pesar de que mirar cine no constituye una actividad particularmente significativa o placentera para ella, es posible observar en sus prácticas docentes iniciativas vinculadas con el acto de dar a mirar, en el sentido de habilitar el acceso a otros repertorios cinematográficos. “Ayer [los estudiantes] me dicen: *¡Por favor, profe, veamos una de esas películas que usted tiene!* Entonces hoy les pase (...) *Mientras estés conmigo* (1995), que es de la pena de muerte, con Susan Sarandon y Sean Penn”. Reconoce que le costó desviarse un poco de los objetivos curriculares de esa materia, que fue una actividad “fuera de programa, era ver una película, en el libro de temas puse: *Trabajo especial: pena de muerte*, fuera de programa totalmente”, pero, al mismo tiempo, que “nada puedo hacer. Ellos, entusiasmados por esa película”. Y agrega: “como yo las tengo a las películas, yo después se las presto a los que no las han visto”. Alicia acepta las solicitudes de los estudiantes o les presta sus propias películas porque, en la utilización pedagógica del cine que propone, “vos tenés como dos dimensiones”. Lo explica de la siguiente manera:

Quando desarrollás un tema, hay una expectativa de logro: que el alumno entienda todo esto y qué se yo. Pero tu deseo más íntimo es que se dispare con ese tema hacia otras reflexiones. Eso logra la película ¿no? Es decir, vos proyectás el tema respecto de otras dimensiones de la realidad, otros ámbitos de la realidad. (Alicia)

En este sentido, sus prácticas parecen exhibir un punto de contacto con las de Ignacio, que sostiene que el cine “absolutamente, instala [temas distintos a los definidos en el curriculum, aunque], obviamente, no los desarrolla, simplemente los presenta”. Se refiere en particular a la idea de que:

En muchos casos la escuela está separada de la vida. O sea, es una instancia aparte, separada de lo ideológico, separada de lo político, separada de las concepciones del mundo que cada uno tiene. Cierta rasgo objetivista sigue presente en la escuela, como si todas las materias fueran Matemática, o sea, como si no hubiera nada discutible. (Ignacio)

Tal como lo entiende, “más allá de lo que veamos en un tema específico”, lo significativo finalmente es: “En la vida real, ¿cómo se concreta eso?”. Elabora un ejemplo concreto a partir de un contenido específico de la disciplina que enseña:

La noción de codificación y decodificación. Bueno, vos le podés plantear al tipo qué es un código: una serie de convenciones para establecer algo, y otro que lo lee desde otra distancia, el proceso de simetría, bárbaro (...) [En la película *También la lluvia* (2010)], la parte donde

Gael García Bernal les explica a las mujeres que tienen que entrar con los chicos [al río]. Los chicos no se van a mojar, que después les van a poner unos muñecos y los van ahogar [y las mujeres nativas se rehúsan a hacerlo]. Bueno, hay dos concepciones de la vida completamente distintas, o sea, hay una diferencia de códigos ahí, que es necesario tener en cuenta para entender lo que está planteando la película. Entonces muchas veces es eso, o sea, tratar de escapar a la transmisión lisa y llana de un conocimiento, de una teoría, de una concepción, y tratar de instalar o construir el tema desde otro lugar, me parece que [mi uso del cine] va más por ese lado. (Ignacio)

En un sentido similar al descrito en el caso de Ramiro, para Ignacio “mostrar otras formas de cine, otras formas de narración, es un objetivo transversal”. Asimismo, en correspondencia con el anterior, en su caso esta finalidad también está estrechamente vinculada a sus propios gustos cinéfilos: “A mí lo que me resulta más interesante, que los chicos por ahí no siempre llegaran a concientizarlo (...), es la idea de un relato construido”. Como espectador, Ignacio experimenta placer a partir de las historias pero, ante todo, del modo como están narradas, dimensiones ambas que su formación eminentemente semiótica ha contribuido a privilegiar. Así, sus prácticas de dar a mirar ficciones cinematográficas giran en torno a su interés por:

La concepción de que cualquier producto audiovisual, una foto misma, forma parte de un recorte, de un momento histórico, de una realidad, generalmente de manera consciente, [aunque] puede que de manera inconsciente. Pero, digo no es un producto ni objetivo ni objetivable, sino que tiene características propias de construcción humana, de proceso histórico. No es un elemento natural. Y también cómo el tiempo, los hábitos, terminan naturalizando ciertos procesos históricos, dándoles características de *Así fue siempre, así se hacen las cosas*, [y] por lo tanto, *Esto es lo verdadero porque ya está establecido*. O sea, la noción de instituido-instituyente, aunque no lo veamos [como un contenido curricular de la materia], aunque no trabajemos una definición de eso propiamente. (Ignacio)

De manera que el modo de mirar propuesto por Ignacio a partir de su propia preocupación por la construcción de la representación cinematográfica, también parece suponer como finalidad la formación de los estudiantes como espectadores críticos. Aunque menos en el sentido del “desenmascaramiento ideológico” que exhiben las prácticas de Ramiro, que a partir del desarrollo de habilidades acaso más sutiles y abstractas, relacionadas con la especificidad del cine como lenguaje y con una concepción de las imágenes entendidas como prácticas sociales que tienen lugar en el marco de un determinado régimen visual.

Asimismo, aproximándose a los horizontes pedagógicos de tipo “filosóficos, antropológicos” que persigue Ramiro en su utilización escolar de películas de ficción, Ignacio considera que, además de los contenidos definidos curricularmente, en estas actividades los estudiantes “aprenden que hay, que puede haber visiones muy distintas sobre las cosas, que en sí mismas no son ni correctas ni incorrectas, sino que dependerán de ciertas condiciones”. Y, agrega, también saberes que “hacen a la cultura general, al apreciar cómo pueden ser otras sociedades, otras personas”. En este sentido, fundamenta tanto la amplitud como la diversidad de la curaduría cinematográfica que realiza argumentando que “mientras más grande sea nuestro conocimiento del mundo, más herramientas tenemos para discernir”. Cierra ilustrando el riesgo de pensar lo contrario, de la siguiente manera:

Hay una frase de [Alejandro] Dolina, que me parece muy interesante: *Si hay alguien más peligroso que aquél que no leyó nunca un libro, es el que leyó uno solo*. O sea, en el sentido

de pensar que en un elemento está contenida la verdad del universo. Me parece que en eso sí enriquece [el cine], más allá de lo instructivo curricular y todo lo demás. (Ignacio)

Finalmente, en el caso de Ignacio las prácticas de dar a mirar cine exceden los límites del aula. A partir de su desempeño en el Área de Informática de la escuela, es reconocido como un referente en estos temas por sus pares. Sin embargo, lo significativo en este sentido no parece ser tanto el lugar -por cierto esperable- que ocupa para sus colegas, sino el hecho de que “a los docentes que son más conocidos (...), les recomiendo algunas películas”, aún sin que éstos se lo hayan pedido:

El otro día estaba viendo la película francesa que se llama *El cuadro* (*El lienzo*, 2011), que es toda de animación y que se desarrolla la vida dentro de un cuadro que no está terminado. Cómo los distintos personajes representados en el cuadro, de acuerdo a si están terminados de pintar, a medio terminar o son bosquejos, generan como estratos sociales, como clases, y los conflictos propios de esas diferencias, de cómo se hacen notar las diferencias. Bueno, se las recomendé a las docentes de Plástica. Es más, se las grabó en DVD, a veces el DVD lo pago yo nomás, como una idea también de ir teniendo cosas distintas. Además de porque hay muchísimo material audiovisual para casi cualquiera de las materias del tronco común (...) que muchas veces los docentes no sabemos cómo conseguirlas. (Ignacio)

Ignacio desconoce si las docentes en cuestión tomaron o no su sugerencia: “no tengo ni idea”, responde a secas. Evidentemente no es algo que parezca importarle. En este sentido, aunque su finalidad es ampliar el repertorio cinematográfico de sus pares, para que luego puedan incorporar también contenidos audiovisuales como recursos pedagógicos en sus clases, el valor de la práctica parece estar puesto en el propio acto de dar a mirar el cine que le gusta y le interesa, en la práctica de hablar sobre y compartir el placer que le produjo esa película en particular.

4.4.2. Hablar sobre cine en la escuela

En su propuesta de investigación sobre las distintas formas de cinefilia, Laurente Jullier y Jean-Marc Leveratto identifican a los intercambios entre cinéfilos como la circunstancia ideal para analizar sus prácticas, puesto que destacan que “el espectador hace hablar a las películas de su calidad” y, en el mismo movimiento, “las películas llevan a los espectadores a hablar de su placer” (2012:31). En este sentido, el acto de hablar sobre cine, en particular acerca de una película perteneciente al propio repertorio cinematográfico, constituye una recurrencia entre las prácticas de estos docentes cinéfilos.

“Yo suelo hablar de películas al pasar”, afirma Alicia, a pesar de que en tanto espectadora no dispone de un repertorio demasiado extenso. Cuenta que en esas ocasiones los estudiantes le piden ver esas películas en clase y ella siempre repite: “*Es que no es de nuestro tema*”. Sin embargo, reconoce que entonces “si bien no me puedo detener en los temas, no me gusta que quede eso así, entonces les hago una pequeña explicación”. A modo de ejemplo, relata:

Cuando [José Pablo] Feinmann hace una mención [en el programa televisivo *Filosofía Aquí y Ahora*], cuando habla de [René] Descartes, hace una comparación con [Sigmund] Freud. Y los chicos [de la orientación en Ciencias] Naturales no tienen a Freud. Y habla del inconsciente, entonces los chicos no saben de qué les está hablando (...). Entonces les digo... Hay una

película que a mí me encanta, que se llama *El príncipe de las mareas* (1991), con Barbra Streisand. Yo les digo: *Ustedes pueden ver en esa película, es fuertísima, pero pueden ver en esa película un poco cómo opera el inconsciente en la conducta de los individuos*, qué se yo. No tiene nada que ver con nuestro tema, pero haciendo esa aclaración, que es la relación de Descartes con Freud que Feinmann hace, les sugiero la película (...) [y] muchos toman nota, muchos anotan lo que les digo. (Alicia)

Tal como muestra el testimonio, al considerar sus prácticas como espectadora y en particular los modos como Alicia suele experimentar placer a partir del cine, en su caso los intercambios no pueden sino girar en torno a su mirada escolar sobre las películas. Por el mismo motivo, las conversaciones sobre cine que Ramiro propone a los estudiantes siguen diferentes rumbos, relacionados a la dimensión ritual y cultural de su propia experiencia cinematográfica:

En mi clase se ve cine, [y] se comenta (...) Yo todos los miércoles voy al cine, entonces los jueves por lo general los chicos me preguntan: *¿Qué fuiste a ver? ¿Qué viste ayer? ¿Estuvo aburrida? ¿Estuvo buena? ¿Estuvo mala?*" (...) Los chicos son impresionables, vos les hablaste de tres, cuatro películas, y piensan que viste un millón. (Ramiro)

Destaca aquí que la práctica de hablar sobre cine aparezca como una actividad rutinaria del aula, jerarquizada de manera equivalente al acto de mirar una película. Pero, además, tal como relata, que sean los estudiantes quienes, reconociendo en Ramiro cierta investidura cinéfila, habiliten los intercambios a propósito de las películas.

Por último, el testimonio de Ignacio aporta numerosos y detallados ejemplos respecto de las prácticas de hablar sobre la calidad y el placer experimentado a partir del cine en el espacio escolar. En efecto, tanto la construcción de su perfil como espectador cinéfilo, como el análisis de sus objetivos de incorporación, sus criterios de selección y sus repertorios cinematográficos daban ya cuenta ya de esto, cuando relataba algunas de las conversaciones con los estudiantes que suelen irrumpir durante el tiempo de clase: sobre la creación de suspenso en el cine, a partir de los recursos narrativos que utiliza Quentin Tarantino en la secuencia inicial de *Bastardos sin gloria* (2009) y recuperando la explicación que al respecto da Alfred Hitchcock a François Truffaut en aquella célebre entrevista; acerca de los dilemas éticos de la representación cinematográfica, a partir de las decisiones narrativas de Steven Spielberg en *La lista de Schindler* (1993). El siguiente testimonio agrega algunos elementos en este mismo sentido:

Justamente el otro día hablábamos de eso, sobre la relación de la ética y la estética, y discutíamos. Algunos de los chicos habían visto *Irreversible* (2002), y yo les planteaba que a mí -yo, cuando vi *Irreversible*, la escena de la violación, me pareció tan fuerte que, me pareció fuerte e innecesaria-, que a mí estéticamente me había parecido que estaba muy lograda, pero que éticamente no me gustaba. Bueno, se generó una discusión en torno a eso. A partir de ahí, qué sé yo: los chicos habían visto *Trainspotting* (1996) también y plantearon algunas concepciones de metáforas que utiliza Danny Boyle, porque habían estado viendo *Quién quiere ser millonario* (2008), y la escena del final les hacía mucho ruido (...), todo lo que le pasa al pibe y terminan bailando. Bueno, les digo: *Fíjense cómo, con qué recurso, lo está usando a eso*. Lo está planteando desde una perspectiva, como un recurso irónico, qué es lo que busca mostrar con esto. Y salió la idea de lo que había planteado el tipo [Boyle] también de *Trainspotting*, cuando Ewan McGregor vuelve al tipo que le reparte la heroína, se inyecta y entra como en la tumba así, se lo va comiendo la alfombra, o cuando se mete al inodoro. Entonces, cómo creaba la metáfora a partir de eso. Bueno, se dan esas discusiones. (Ignacio)

De modo que, tal como sucede en el caso de Ramiro, estos intercambios constituyen rutinas también en las clases de Ignacio. Suelen emerger espontáneamente, a partir de sus propios intereses o de interrogantes que formulan los estudiantes. Asimismo, acostumbran a darse de manera imprevista, independientemente de la visualización, en el marco de la materia, de las películas referidas en los diálogos. Al respecto, Ignacio aclara que los estudiantes “las han visto por su cuenta”, y agrega: “algunos después me las pidieron, después de que hablamos”, dando pie así a la reflexión sobre la transmisión del cine y la cinefilia a partir de las prácticas de habla.

4.4.3. Transmitir el discurso del cine (y las prácticas cinéfilas) en el aula

“No abiertamente”, afirma Ramiro cuando le pregunto si piensa que de alguna forma enseña a mirar cine cuando incorpora una película en sus clases. Luego de hacer una pausa reflexiva, continúa:

Por ahí me desboco y pongo una pausa y digo: *¿Ven esto?* Por ejemplo, estuve viendo *Pequeño buda* (1993) en un módulo de religión que yo les doy. Y, por ejemplo, hice hincapié en una escena de esas mega-producciones de antes con cien extras, que hay una escena que esta la madre de Siddharta agonizando, muriéndose, y tiene un séquito como de cien mujeres, y hace un paneo la cámara y les digo: *¡Miren eso! ¡Estas escenas ya no se ven más ahora!* Pero esporádico esto, cuando no me contengo. (Ramiro)

La premisa de transmitir el discurso del cine, en tanto acto constituyente de la práctica cinéfila, puede ser entendida, en el marco de la misma teoría en que fue formulada, como la de transmitir el discurso de la cinefilia. Porque, aun cuando en apariencia resulta tautológico - quizá finalmente todo proceso de transmisión requiera de una repetición innecesaria de lo idéntico-, ese primer discurso del cine es el de las películas pero también, ya que no puede ser de otra manera, el de las formas como éstas son miradas, conversadas, transmitidas. Dicho de otro modo: la única herramienta con la que cuentan los cinéfilos para transmitir el discurso del cine es su propia cinefilia que, a través de sus prácticas, termina configurando también ese discurso. Esta paradoja halla su resolución en la realización consecutiva de cada una de las propias prácticas cinéfilas: mirar, hablar y transmitir, para luego poder volver a mirar, hablar y transmitir. Excepto que, la segunda vez, las prácticas son desplegadas junto con otro. No es por otro motivo que los *Cahiers* constituían clanes y los *movie fans* todavía construyen comunidades: para compartir con otros sus rituales y aficiones. Mirar, hablar, transmitir colectivamente. Aun cuando es imposible comprobarlo, no es difícil especular sobre la improbable existencia de un solo cinéfilo entre los incontables anónimos que experimente placer a partir de una película sin compartirlo luego con otro -y no sólo porque este enunciado contradice la construcción teórica que constituye su propia condición de existencia-. Si acaso pudo ser pensada como religión, es porque la cinefilia es, ante todo, un vínculo: con el cine, con los otros, con uno mismo. Dicho de otro modo, respectivamente: transmitir, hablar, mirar.

Si todo esto es cierto, pensar la transmisión del cine y las prácticas cinéfilas en la escuela requiere necesariamente volver a revisar lo anteriormente analizado: las prácticas cinéfilas de los docentes como espectadores y las prácticas pedagógicas de los cinéfilos como docentes.

Sus modos de mirar en la sala de cine y dar a mirar en el aula; sus modos de hablar de la calidad de las películas y compartir con los estudiantes el placer que le producen; y, así, también sus modos de transmitir.

Resta todavía considerar un aspecto significativo de la cinefilia, omitido en la anterior elucubración: la cuestión de la “pasión” por el cine, si acaso fuera algo distinto del placer experimentado al mirar del modo que a uno más le guste una película y al compartir, por los medios que prefiera y con quien más desee, ese placer. En cualquier caso, el ejercicio del diccionario ofrece una rápida escapatoria. Entre otras acepciones⁴³, pasión refiere a una “perturbación o afecto desordenado del ánimo”, a cierta “inclinación o preferencia muy viva” y al “apetito de algo o afición vehemente a ello”. Sin embargo, estas imprecisiones no dejan entrever la pasión cinéfila con la claridad que lo hace la fugaz confesión de Ramiro⁴⁴: *cuando no me contengo*.

4.4.4. (In)certidumbres sobre un encuentro con el cine dentro la escuela

La transmisión del discurso del cine dentro de la escuela puede ser entendida también en los términos que propone Alain Bergala: “La cuestión del arte en la escuela es la del encuentro con la alteridad” (2007:33), enuncia para introducir su hipótesis, ese tratado que precisamente piensa las posibilidades de que una transmisión de ese modo pueda tener lugar en el espacio, ajustarse al tiempo y desplegarse más allá de las rígidas normas y las formas cristalizadas del trabajo escolar tradicional. “El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución”, es “un germen de anarquía, escándalo y desorden”, y, en este sentido, “cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término” (Bergala, 2007:33).

En cuanto a la intención de producir un encuentro con el cine en ese sentido, de cierta manera puede advertirse en algunas de las prácticas de Ignacio y Ramiro anteriormente reseñadas. Incluso Andrés, aficionado encantado por la experiencia de apertura a la alteridad que para él el cine recientemente ha comenzado a representar, parece considerarla en sus prácticas. Aun cuando en su testimonio, por sobre la potencia reveladora del arte, destaca más “el papel no desdeñable” de la escuela entendida como “*el único lugar* donde este encuentro con el arte puede producirse” para la mayoría de los jóvenes, expuestos cotidianamente a las “mercancías culturales de rápido consumo, rápida caducidad, y socialmente *obligatorias*” (Bergala, 2007:36, resaltados en el original).

[Incorporo películas] en parte porque hay muchos chicos que incluso no tienen posibilidad de ir al cine, por ejemplo. Si bien ahora tienen al alcance las películas que ven en cualquier parte, hay muchos que no, que no habían visto nunca una película de [Charles] Chaplin (...). Porque, por ejemplo, hay películas como *Los coristas* (2004), como la película *Ser digno de ser* (2005), que no las van a ver porque son de cine más under, o sea, como que no son tan

⁴³ Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/pasión>

⁴⁴ Reelaboración lúdica a partir de la expresión “...entrever una verdad en la fugacidad del decir” de Leonor Arfuch (1995:61).

comerciales. Y los chicos generalmente ven lo comercial, y los superhéroes y, entonces hay unas películas muy buenas que quizás que, de otra forma, no las hubiesen visto. (Andrés)

Pese a la realización de estas actividades que, de este modo, giran en torno a las prácticas de dar a mirar y transmitir un cierto repertorio cinematográfico, Andrés no es ingenuo respecto de que aquel encuentro “a veces sí, a veces no” sucede. En efecto, el tratado de Bergala contempla que:

Se puede obligar a aprender, pero no se puede obligar a sentirse conmovido. Todos sabemos que los libros, las películas, los pasajes musicales que han sido importantes en nuestra vida, los hemos descubierto individualmente, en la intimidad, en el interior de uno mismo, incluso cuando aparentemente ese encuentro ha tenido lugar en una situación de grupo o de transmisión instituida (...) Este encuentro tiene más que ver con una iniciación que con el aprendizaje, y la escuela nunca podrá programarlo ni garantizarlo. Como todo encuentro verdadero, también no puede producirse nunca en su potencia de revelación y de conmoción personales. (Bergala, 2007:63)

De manera que, con todo, más allá de las prácticas analizadas en este capítulo respecto de los actos de mirar y de dar a mirar, hablar y entonces también transmitir el discurso cinéfilo sobre el cine en la escuela, no es evidente que un encuentro que genere desconcierto, escándalo y revelación ocurra en el contexto de la incorporación de películas que realizan estos docentes. Aunque, también es cierto, ninguno de ellos lo plantea exactamente así como horizonte de sus prácticas. Finalmente, teniendo esto en cuenta y cuidando de no forzar ni la teoría ni las prácticas, es posible advertir algunos rasgos de esta hipótesis del cine, acaso con la fugacidad y opacidad que un encuentro con semejante características permite. Por ejemplo cuando, sin que medien otros objetivos, el cine es incorporado como fin en sí mismo, sin más.

“No sé, se me ocurrió pasarlo”, cuenta Ignacio, a propósito de aquella vez que compartió con los estudiantes la película de cortometraje *Lamb* (2002). “Viste que a veces te sobran 5 minutos [de clase] y decís: *Paso 5 minutos de algo*”. Resume entonces la historia narrada como la relación de un padre y un hijo que:

Están muertos de hambre, comen un potaje asqueroso que ni el perro come, y tiene un cordero. El chico es ciego y [el corto] va mostrando cómo lleva el cordero siguiendo una soga, es sumamente impactante. Y en un momento al padre se le ocurre sacrificar al cordero. Comen. Casi no tiene diálogo. Y el chico toma la soga para ir a acariciar su cordero, y es el perro disfrazado con la piel del cordero. Es una cosa bastante perversa. (Ignacio)

En tanto pasador o mediador en el sentido que propone Bergala (2007), Ignacio repite que decidió proyectarlo “para que lo vean, nada más: *Miren esto... si quieren verlo, véanlo, si no quieren, no lo vean*”. Y, junto con esto, las conclusiones que comparte sobre esta experiencia permiten pensar un encuentro con el cine en aquellos términos, más allá de los rumbos que luego haya tomado la actividad. “Terminó generando toda una discusión”, recuerda Ignacio y reflexiona:

Pero de la nada, sin que lo pretendiera (...) había un par de chicas que eran vegetarianas y salió toda una cuestión en torno a la discusión de la carne. [También sobre] lo perverso que era la relación del padre: si debía priorizar al hijo, el sentido ético, no sé qué del hijo, si tenía que llenarle la panza. A veces se arman [discusiones] y hay que dejarlas fluir (...) No me da para, no me interesa primero cortarlas. Generalmente, muchas veces, en una de esas por la particularidad de esta escuela, que es bastante foucaultiana -hay mucha reja, mucha cosa-, los

chicos tienen planteos, a veces ciertos, a veces errados, en torno a ciertas faltas de libertad, a ciertas imposibilidades de opinar. Entonces lo último que hago es cortar. Mientras se plantea la cuestión con respeto hacia sus compañeros, o sea, que le den el espacio a hablar y a discutir, no limito la discusión jamás, pero bajo ningún concepto ni en ningún tema. (Ignacio)

Seguidamente, el relato de la experiencia conduce a Ignacio a constatar la emergencia de emociones por parte de los estudiantes en estas clases. En este sentido, con la premeditación que lo caracteriza, afirma:

Me parece que [la ficción cinematográfica] aporta la cuestión de la emotividad (...) Hay una cuestión desde lo emotivo que el documental no logra, más allá de la cuestión del impacto, que es un proceso de identificación de los espectadores con los personajes (...) uno se identifica con cierta cuestión de los personajes, construye ciertos mundos, proyecta ciertos mundos también, ciertos deseos, sobre el personaje en cuestión (...) No sé si me interesa que pase, [pero] sé que ocurre. Y por ahí es interesante, sobre todo en la edad de los chicos, hay identidades bastante complejas o poco definidas o todavía por definirse. Me parece interesante cómo toman posiciones y a veces después cómo cambian posiciones en función de otras lecturas que hacen del material. (Ignacio)

Por supuesto, como no puede ser de otra manera en coherencia con sus objetivos pedagógicos, Ignacio cuenta que trata de “convertir ese proceso emotivo en un proceso racional”. Propone a los estudiantes “Que no nos quedemos con la cuestión que nos quedó, que nos generó emoción, por la emoción misma, sino ver qué puede haber de fondo, qué hay racionalmente en la construcción de esa emoción”. Sin embargo, aun cuando esta operación propiamente escolar pretende ceñir la afectación producida por el cine, *quizá algo ya haya quedado*. Porque, tal como sostiene Bergala:

En el momento del encuentro, uno se contenta con recoger el enigma con asombro y acusar su golpe, su poder de conmoción. El tiempo de la elucidación vendrá después y podrá durar veinte años, treinta, o toda una vida. La película trabaja en sordina, su onda de expansión se extiende lentamente”. (Bergala, 2007:63)

Esto es algo que parecen tener claro Ignacio y Ramiro en tanto cinéfilos y como docentes, y por eso acaso no les preocupa: “Yo les abro ese juego”, dice Ramiro, “después algunos lo toman, otros ni pelota, otros ni se enteran (...) [pero] algunos se enganchan, ven una peli”. En el mismo sentido, Ignacio clausura:

Por ahí muchos de los chicos se enganchan. No son todos, obviamente: algunos están viendo el techo mientras ven la película, no es algo que pueda controlar, ni que me interese controlar tampoco. O sea, al que no le interesa, no le interesa y está todo bien. Mientras no esté saltando y tirando piedras, que viva, no hay drama. No me olvido de mi circulación por el secundario, y hay cosas que a uno definitivamente no le interesan y que forzarlas no tiene ningún sentido. Pero los que se enganchan, generalmente después te empiezan a pedir películas. (Ignacio)

Conclusiones

1.

Ha transcurrido bastante tiempo desde aquella anécdota con Fermín y, desde entonces, discurrido también un largo recorrido reflexivo respecto de las interrogantes que sus prácticas despertaron. En ese momento, luego de observar que, por sobre otros medios audiovisuales, el cine de ficción gozaba de una notable legitimidad y que sus usos pedagógicos eran por demás frecuentes, elaboré una hipótesis. Intuí que las prácticas de incorporación y utilización de películas la escuela media argentina contemporánea estaban estrechamente relacionadas con las prácticas como espectadores de los docentes que las promovían y en particular, advertí después, con ciertas formas y rasgos de cinefilia.

Parecía probable, puesto que, tras revisar la historia de las relaciones de la escuela con el cine reparé en que, a pesar de las numerosas concepciones y prescripciones que sobre lo cinematográfico exhibía el discurso pedagógico, prevalecía su omisión curricular y la indiferencia respecto de ciertas dimensiones constitutivas valoradas en otras latitudes. En este sentido, los debates que históricamente tuvieron lugar en torno a la cualidad artística del cine en el marco de la experiencia francesa y las articulaciones que así configuraron al interior de ese sistema educativo, funcionaban como contrapunto del derrotero argentino. Allí, la significativa influencia de las discusiones que al respecto se dieron dentro del campo cultural, en especial en el discurso cinéfilo, promovieron programas formales de apertura escolar del cine que pretendían alcanzar distintos horizontes, acaso más amplios y disruptivos de los aquí imaginados. Sin embargo, la lectura comparativa mostraba también que aquella omisión y las disputas que hasta hoy perduran en el sistema educativo argentino, quizá constituían las condiciones de posibilidad de la relación entre consumos cinematográficos y prácticas escolares que suponía. Al no ser impuesto formalmente desde arriba, las propias iniciativas individuales de los docentes cobraban definitiva importancia. Y, tal como había constatado a partir de las conclusiones de una investigación anterior, éstas no parecían responder a una formación específica acerca de las imágenes o de sus usos pedagógicos.

Me propuse entonces describir en profundidad las prácticas de incorporación escolar de ficciones cinematográficas por parte de cinco docentes que enseñaban diversas asignaturas del área sociales y humanísticas, cuyos casos identifiqué como representativos respecto de ciertas categorías, dimensiones y variables de análisis. Con el objetivo de interpretar estas prácticas escolares en relación con las de esos docentes en tanto espectadores de cine, precisé distintas definiciones sobre cinefilia y caractericé distintos tipos de cinéfilos, para así construir perfiles de consumidores audiovisuales ateniendo especialmente a las formas de sus vínculos con las películas.

Finalmente, traté de mostrar la validez de aquella hipótesis inicial, recurriendo al principio etnográfico de “entrever una verdad [sobre estas prácticas] en la fugacidad del decir” (Arfuch, 1995:61) de estos docentes. A partir de sus testimonios, analicé diferentes recorridos formativos, considerando especialmente la influencia de experiencias y prácticas de consumo cinematográfico en la apropiación de saberes y habilidades respecto del cine y su utilización

pedagógica. También considerando la potencia explicativa de la relación entre sus prácticas culturales dentro y fuera de la escuela, sin descuidar la centralidad que en algunos de los casos estudiados revisten las concepciones y prescripciones del discurso pedagógico, examiné los objetivos que estos docentes persiguen cuando incorporan películas en sus clases, así como los criterios de selección que operativizan y los repertorios cinematográficos que incluyen.

Cerraré este largo itinerario reflexivo pensando particularmente sobre las prácticas escolares que despliegan los que, en el marco de esta investigación, considero docentes cinéfilos: los modos como miran y dan a mirar películas de ficción en el tiempo de la clases y el espacio del aula; los diálogos sobre cine que habilitan con esa comunidad de espectadores que constituye cada grupo de estudiantes; la transmisión de sus prácticas cinéfilas en tanto discurso sobre el cine y, en estrecha relación con esto, sus intenciones de promover otros encuentros con el cine, de orientar miradas diferentes de las que propone el mercado mediático pero, también, distintas de las que tradicionalmente propuso el discurso pedagógico. Todo esto, a pesar de la irreductible incertidumbre de que tales encuentros puedan efectivamente tener lugar en el espacio de aula. Lejos de la ingenuidad o la indiferencia, no es otra cosa ni mucho más lo que puede hacer un docente cinéfilo: a partir de su propia experiencia con el cine, intuye que se trata de la transmisión de una práctica que puede extenderse más allá del tiempo escolar, a lo largo de la vida.

2.

La cualidad que particularmente valoro del enfoque etnográfico y que me llevó a adoptarlo en esta investigación es que habilita una descripción minuciosa sobre las prácticas. Es por esto que, a lo largo de los dos últimos capítulos, más allá de las interpretaciones teóricas que he arriesgado, busqué desplegar la voz de los entrevistados. Pienso que en los detalles propios de sus formas de narrar las prácticas (de incorporación escolar) radica la profundidad de este análisis; que sólo así es posible comprender íntegramente las peculiaridades de cada modo de ser (docente, espectador) y de hacer (con el cine, fuera y dentro de la escuela). En este sentido, esta *Conclusión* tiene poco que agregar respecto de cada uno de los casos de estudio. De modo que, más que recapitularlos, quizá sea más conveniente, como sucede con algunas películas, sugerir una segunda lectura de cada uno de ellos. Por otro lado, la valoración de las particularidades de los casos supone también la dificultad de simplificar la densa complejidad de cada práctica en conclusiones de tipo general. En el marco de la investigación social, el riesgo siempre es caer en determinismos. Aun así, considero pertinente identificar algunas recurrencias, en diálogo con las perspectivas teóricas adoptadas.

Es posible pensar en las prácticas escolares de estos docentes considerando los modos como son influenciadas por el discurso pedagógico y por el discurso cinéfilo. Por un lado, en todos los casos es posible identificar concepciones y prescripciones pedagógicas acerca del cine y, en este sentido, una influencia que puede ser entendida, de algún modo, como “desde arriba”. Aun cuando no está dada sistémicamente institucionalizada ni proviene de políticas y programas educativos específicos, aparece como rasgo de la formación básica general de estos

docentes y la experiencia adquirida en sus cotidianos trabajos escolares. En este sentido, en todos los casos es posible advertir utilizaciones del cine vinculadas a enfoques de la didáctica general y a la especial de cada disciplina: Historia, Filosofía, Antropología, Comunicación.

Por otro lado, también en relación con esto, es notable la falta de formación específica sobre imágenes en general y sobre el cine en particular, y sobre sus posibilidades pedagógicas en la mayoría de los casos. En aquellos donde no está directamente ausente, aparece como extremadamente débil. Es aquí cuando no pueden sino cobrar valor las experiencias de cada docente como espectador y su relación con el cine. Los distintos perfiles construidos, representativos de los tipos de espectadores (casuales y cinéfilos como extremos) muestran que los vínculos con lo cinematográfico condicionan la posibilidad de apropiación de saberes y habilidades sobre el cine por fuera de los espacios de educación formal.

Resulta así posible identificar dos categorías: docentes más condicionados por el discurso pedagógico (desde arriba y desde adentro de la escuela), y docentes mayormente influidos por el discurso cinéfilo (desde abajo y desde afuera). A pesar de que la complejidad de las prácticas exhibe matices que es necesario considerar, esta tipología permite explicar de manera general los modos de incorporación del cine. En el primer caso, evidencia el motivo por el cual Alicia, Andrés y Camila reproducen las concepciones y los modos de utilización tradicionales: innovación tecnológica, potencia ilustrativa, actualización cultural, atracción de la atención y, sobre todo, formación en valores. En el segundo, los motivos por los cuales las prácticas de incorporación que realizan Ramiro e Ignacio son diferentes y más diversas que aquellas propuestas por de sus colegas. Por un lado, estos docentes prescinden de o rechazan explícitamente ciertas prescripciones didácticas, quizás, como en el caso del segundo, por el recorrido de pensamiento realizado a partir de otras lecturas sobre pedagogía, sobre cine y sobre la relación entre ambos. Por otro, consideran además otras dimensiones de lo cinematográfico: lenguaje, experiencia, ética, arte. Sus prácticas escolares con el cine de ficción, moldeadas desde afuera de la escuela, los acercan desde abajo a la propuesta de Alain Bergala (2007) para la escuela francesa.

Por último, es significativo señalar como recurrencia que todos los docentes tienen en cuenta a los estudiantes (gusto, interés, atracción, interpelación) como criterio de selección de las películas que incorporan. Manifiestan asimismo recibir y considerar sus recomendaciones. Estas constataciones abren nuevos interrogantes, en particular respecto de las prácticas de los estudiantes con el cine, tanto dentro como fuera de la escuela. Este problema será retomado para su análisis en el trabajo doctoral.

3.

Los hallazgos del análisis realizado reafirman el horizonte político-educativo de esta investigación.

Por un lado, se hace evidente la necesidad de elaborar políticas educativas nacionales que permitan desarrollar prácticas escolares con el cine de ficción entendido en sus múltiples dimensiones, sin descuidar, por supuesto, la necesidad de considerar también las

particularidades de otros medios audiovisuales, o de atender las urgencias que parecen demandar los nuevos medios. En este sentido, aunque la experiencia francesa puede realizar significativos aportes, es necesario revisar también el derrotero que siguió la relación entre cine y escuela en otras naciones y las formas que adopta en la actualidad. El caso de Brasil, influenciado por la propuestas francesa, aparece como uno de los más interesantes, también por su proximidad geográfica (Teixeira y Lopes, 2003; Fresquet, 2009 y 2014).

Por otro, en relación con lo anterior, aparece la imperiosa exigencia de revisar las diferentes instancias de formación docente respecto de los medios y las imágenes en general y el cine en particular. Es necesario asegurar cierta sistematicidad y continuidad de los programas, garantizando así el acceso a los docentes. En este sentido, las experiencias a partir de las propuestas de capacitación elaboradas en el marco del Archivo Fílmico Pedagógico *Jóvenes y Escuelas* (2015) pueden aportar a modo de punto de partida relativamente actualizado, lo mismo que la iniciativa de formación de posgrado sobre pedagogía de la imagen de la Universidad Nacional de Hurlingham (2018).

Es oportuno entonces retomar el pensamiento de Inés Dussel:

El trabajo que hace (o debería hacer) la escuela es el que permite expandir y enriquecer los lenguajes que cada uno trae, y también el que permite que haya algo común, aunque más no sea un lenguaje para la conversación y el debate. A través de esas operaciones, la escuela se constituye en una institución importante para la producción de una cultura común y para la organización de la vida pública. (Dussel, 2014:81)

En este sentido, la incorporación del cine de ficción en la escuela parece imprescindible, aun cuando en la mayoría de los casos nunca pueda escapar al reduccionismo de sus múltiples dimensiones. Porque, en el marco del régimen visual espectacularizado y espectacularizante que produce un infinito caudal de imaginaria mediática que fluye continuamente saturando visibilidades y homogeneiza visualidades, la capacidad de mediación de la escuela aparece como una alternativa para ofrecer otras imágenes, otras narraciones, otros modos de mirar. Como dice Alain Bergala (2007), si esta transmisión no tiene lugar (o al menos comienza) en la temporalidad del aula, para la mayoría de los jóvenes probablemente no sucederá jamás. Sin embargo, para que esa transmisión emerja, es necesario que haya docentes que se conviertan en pasadores. En este sentido, espero haber aportado algunas reflexiones sobre los límites de la formación actual y sobre las líneas que podrían tomarse para enriquecer las experiencias de trabajo con el cine en las escuelas medias.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, Ana (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. Buenos Aires: FLACSO/Argentina.
- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, Ana (2015). “La escuela y su hacer con las imágenes”. En: *Curso Educación, Cine y Fotografía*, Clase N° 3. Buenos Aires: Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación de la Nación y FLACSO/Argentina.
- Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andrew, Dudley (2010). *What Cinema Is! Bazin's Quest and its Charge*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dilógica*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, Jacques (2004). *Las teorías de los cineastas. La concepción del cine de los grandes directores*. Barcelona: Paidós.
- Azevedo, A. L. de Faria (2014). *Fora de quadro: discursos sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil (1910/1940- 1990/2010)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- Bajtín, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Balló, Jordi y Bergala, Alain (eds.) (2016). *Motivos visuales del cine*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Barbier, Cédric; Legon, Tomas; Marx, Lisa y Mesclon, Anna (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>
- Barthes, Roland (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bazin, André (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: RIALP.
- Benasayag, Ariel (2006). *La utilización del cine de ficción como recurso didáctico: la enseñanza socio-histórica de la Argentina contemporánea a través del Nuevo Cine Argentino*. Tesis de licenciatura. Mendoza: FCPyS/UNCuyo.
- Benasayag, Ariel (2012). “Dos niños, dos relatos y una preocupación. Reflexiones en torno a la representación de la Shoah en el cine”. En Dossier: “Shoá, memoria y mercado: hurgando en los dilemas de la representación”, *Periódico Nueva Sión*, N° 967, año 63, oct-nov, pp. 12. Buenos Aires: Tzavta.
- Benasayag, Ariel (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, París: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Benasayag, Ariel (2013). “*El infierno no existe, los campos, sí*. Una lectura del debate sobre la representación de la Shoá en el cine, seguida de un análisis del filme *Sin destino*”. En *Revista Nuestra Memoria*, Año XIX, N° 37, mayo, pp. 119-141. Buenos Aires: Museo del Holocausto.
- Benasayag, Ariel (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. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, pp. 56-78.
- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bonnéry Stéphane y Deslyper, Rémi (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>
- Bordwell, David (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Borello, José y Quintari, Aída (2014). “Evolución histórica de la exhibición y el consumo de cine en Buenos Aires”. En: *Revista H-Industri@*, vol. 8, N° 14, primer semestre. AESIAL/IIEP-BAIRES: Buenos Aires.
- Britzman, Deborah P. (2003). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Revised Edition. New York: State University of New York Press.
- Broitman, Ana (1993). “Del celuloide al papel. Las publicaciones cinéfilas en la Argentina”. En: González, Horacio y Eduardo Rinesi (comps). *Decorados, apuntes para una historia social del cine argentino*. Buenos Aires: Manuel Suárez.
- Broitman, Ana (2014). “Aprender mirando. Los cineclubes y sus revistas como espacios de enseñanza-aprendizaje del cine en las décadas del 50 y 60”. En *Revista Toma Uno*, N° 3. Córdoba: Departamento de Cine y Televisión, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. pp. 233-245.
- Broitman, Ana (2016). “La trinchera de la cinefilia. Intervenciones políticas desde los editoriales de *Tiempo de Cine* (1960-1968)”. En *Imagofagia. Revista de la Asociación Argentina de Estudios sobre Cine y Audiovisual*. N° 14. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia>.
- Buckingham, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Canudo, Ricciotto (1911). “Manifiesto de las Siete Artes”. En *Proyecto IDIS: Investigación en Diseño de Imagen y Sonido*. Buenos Aires: FADU/UBA. Web consultada el 1 de abril de 2020. <https://proyectoidis.org/manifiesto-de-las-siete-artes/>
- Carli, Sandra (2003). “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes”. En Carli, S. (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación*

- y cultura. *Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Carli, Sandra (2003). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Casetti, Francesco (1994). *Teorías del cine. 1945-1990*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, Francesco (2008). *Eye of the century: film, experience, modernity*. New York: Columbia University Press.
- Casetti, Francesco (2015). *The Lumière Galaxy. Seven key words for the cinema to come*. New York: Columbia University Press.
- Costa, Antonio (2007) *Saber ver cine*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbetta, Carola y Dussel, Inés (2018). “Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos”. En: Revista *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 11, n° 26, pp. 15-38, jul./set. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.
- Crary, Jonathan (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Akal.
- De Baecque, Antoine (2003). *La Cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture (1944-1968)*. Paris: Fayard.
- De Baecque, Antoine (comp.) (2005). *Teoría y crítica de cine. Avatares de una cinefilia*. Buenos Aires: Paidós.
- De Baecque, Antoine y Frémaux, Thierry (1995). “La cinéphilie ou l'invention d'une culture”. En *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 46, número especial: “Cinéma, le temps de l'Histoire”, abril-junio, pp. 133-142. París: Sciences Po University Press.
- De Valck, Marijke y Hagener, Malte (2005). “Down with Cinephilia? Long Live Cinephilia? And Other Videosunocratic Pleasures”. En De Valck, M. y Hagener, M. (eds.) *Cinephilia. Movies, love and memory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Debord, Guy (1995). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.
- Denson, Shane y Leyda, Julia (eds.) (2016). *Post-Cinema: Theorizing 21st-Century Film*. Reframe Books.
- Desbarats, Francis (2001). *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*. Thèse de doctorat. Toulouse: École Supérieure d'Audiovisuel, Université de Toulouse - Le Mirail.
- Dudley, Andrew (1993). *Las principales teorías cinematográficas*. Madrid: RIALP.
- Dussel, Inés (2006). “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”. En: Dussel, I. y Gutiérrez, Daniela (comp.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, Inés (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. En: *Revista Nómades*, N° 30, pp. 180-193. Colombia: Universidad Central.

- Dussel, Inés (2010). “La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?”. En *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Mimeografía. Buenos Aires: INFD.
- Dussel, Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación “TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula”. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, Inés (2013). “The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion”. En: Popkewitz, Thomas S. (ed.) *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan
- Dussel, Inés (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. Vitória da Conquista: Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014. p. 77-100.
- Dussel, Inés (2015). *Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales*. Curso “Educación, Cine y Fotografía”, Clase 2. Buenos Aires: Programa Nacional Nuestra Escuela, Ministerio de Educación de la Nación y FLACSO/Argentina..
- Dussel, Inés (2017). “La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años ’30”. En: *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, n. 2, abril/junio 2017. Campinas: Unicamp, 2017. pp. 433-451.
- Dussel, Inés (2019). “Visuality, Materiality, and History”. En: Fitzgerald, T. (ed.) *International Handbook of Historical Studies in Education*. New York: Springer Verlag.
- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; González, Delia; Benasayag, Ariel; Montero, Julieta; Laguzzi, Guillermina; Piracón, Jaime y Zampieri, Daniela (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios. Informe de investigación*. Buenos Aires: FLACSO/Argentina.
- Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Elsaesser, Thomas (2005). “Cinephilia or the Uses of Disenchantment”. En: De Valck, M. y Hagener, M. (eds.) *Cinephilia. Movies, love and memory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Forni, Pablo (2010). “Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social”. En *Revista Miríada*. Año 3, N° 5, pp. 61-80. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (IDICSO). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fresquet, Adriana (coord.) (2009). *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE/UFRJ.
- Fresquet, Adriana (org.) (2011). Dossiê Cinema e Educação #1. Uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-UFRJ, 2011.

- Fresquet, Adriana (2014). *Cine y educación: la potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*. Ocho Libros: Santiago.
- Gispert, Esther (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Gubern, Roman (1989). *Historia del cine*. Lumen: Buenos Aires.
- Hagener, Malte (2014). "Cinephilia in the Age of the Post-Cinematographic". En *L'Atalante, Revista de Estudios Cinematográficos*. N° 18, julio-diciembre. Dossier "Cinephile Directors in Modern Times. When the Cinema Interrogates Itself". Valencia: www.revistaatalante.com
- Jenkins, Henry (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós: Barcelona.
- Jullier, Laurent y Leveratto, Jean-Marc (2012). *Cinéfilos y cinefilias*. Buenos Aires: La marca.
- Kozak, Daniela (2013). *La mirada cinéfila. La modernización de la crítica en la revista Tiempo de Cine*. Buenos Aires: Ediciones Festival de Mar del Plata.
- Kruger, Clara (1994). "La revisión del proceso militar en el cine de la democracia". En España, Claudio (comp.) *Cine argentino en democracia 1983/1993*. Fondo Nacional de las Artes: Buenos Aires.
- Krochmalny, Pablo y Zarlenga, Matías (2011). "Cultura visual y estudios visuales". En: Margulis, Mario, Urresti, Marcelo y Lewin, Hugo (comps.) *Las tramas del presente desde la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Larrosa, Jorge (2006). "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia". En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Lebeau, Vicky (2008). *Childhood and Cinema*. London: Reaktion Books.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, Gilles y Serroy, Jean (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Manovich, Lev (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- McLuhan, Marshall (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Mirzoeff, Nicholas (2006). "On Visuality". En: *Journal of Visual Culture*, vol. 5, N° 1. pp. 53-79.
- Mundo, Daniel y Nakache, Débora (2003). "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo". En Carli, S. (comp.) *Estudios sobre*

- comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- 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.
- Piovani, Juan Ignacio, María Eugenia Rausky y Javier Santos (2010). “Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo histórico y sistematización metodológica”. En: *Memoria Académica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
- Piracón, Jaime (2015). “*El lujo de aburrirlos*”. *Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula*. Tesis de Maestría (mimeografía). Buenos Aires: FLACSO/Argentina.
- Pomerance, Murray y Palmer, R. Barton (eds.) (2016). *Thinking in the Dark. Cinema, Theory, Practice*. New Jersey: Rutgers University Press
- Ramos Arenas, Fernando (2015). “Cinefilia entre la pasión, el análisis y el discurso desplazado”. En revista *Eu-Topías: Revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*. N° 9, pp. 35-45. Universitat de València y The Global Studies Institute de l’Université de Genève.
- Rivette, Jacques (2005). “De la abyección”. En: De Baecque, Antoine (comp.) *Teoría y crítica de cine. Avatares de una cinefilia*. Buenos Aires: Paidós.
- Robnik, Drehli (2005). “Mass Memories of Movies. Cinephilia as Norm and Narrative in Blockbuster Culture”. En: De Valck, M. y Hagener, M. (eds.) *Cinephilia. Movies, love and memory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Russo, Eduardo A. (1998). *Diccionario de cine. Estética, crítica, técnica, historia*. Buenos Aires: Paidós y Tatanka.
- Schaeffer, Jean-Marie (2002). *¿Por qué la ficción?* Madrid: Lengua de Trapo.
- Seiter, Ellen (2008). “Practicing at Home: Computers, Pianos, and Cultural Capital”. En: McPherson, Tara (ed.) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press, pp. 27-52.
- Serra, María Silvia (2006). “El cine en la escuela: ¿política o pedagogía de la mirada?”. En: Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Serra, María Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Sontag, Susan (1996) “The decay of cinema”. En *The New York Time Magazine*. Sección 6, página 60. New York: The New York Times. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/1996/02/25/magazine/the-decay-of-cinema.html>.
- Staiger, Janet (2005). *Media reception studies*. New York: New York University Press.

- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Stam, Robert (2001). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Teixeira, Inés y Lopes, José Miguel (org.) (2003). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Trilnick, Carlos (2019). “Manifiesto de las Siete Artes”. En *Proyecto IDIS: Investigación en Diseño de Imagen y Sonido*. Buenos Aires: FADU/UBA. Recuperado de: <https://proyectoidis.org/manifiesto-de-las-siete-artes/>
- Triquell, Ximena; Arias, Cecilia; Dell Aringa, Cecilia; Gómez, Laura; López, Verónica; López Seco, Celina y Schoenemann, Eduardo (2011). *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica*. Córdoba: Brujas.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth Edition. Los Ángeles: SAGE Publications.

Obras audiovisuales referenciadas

Películas de ficción de largometraje y cortometraje

- 25 Miradas, 200 minutos (2010). I. A. Caetano, A. Carri, A. Lecchi, C. Sorín, C. Murga, G. Taretto, I. de Oliveira César, J. B. Stagnaro, J. J. Jusid, J. Taratuto, L. Favio, L. Puenzo, E. Puenzo, M. Carnevale, M. Martínez, N. Montalbano, P. Fendrik, P. Traperero, P. De Luque, P. Hernández, R. Wullicher, S. Farji, S. Gugliotta, V. Laplace. Argentina.
- Amélie (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) (2001). Jean-Pierre Jeunet. Francia y Alemania.
- Amores perros (2000). Alejandro González Iñárritu. México.
- Ángeles y demonios (*Angels & Demons*) (2009). Ron Howard. Estados Unidos e Italia.
- Asesinato en el senado de la nación (1984). Juan José Jusid. Argentina.
- Bastardos sin gloria (*Inglourious Basterds*) (2009). Quentin Tarantino. Estados Unidos y Alemania.
- Belgrano (2010). Sebastián Pivotto. Argentina.
- Billy Elliot (*Billy Elliot*) (2000). Stephen Daldry. Reino Unido y Francia.
- Bolivia (1999). Israel Adrián Caetano. Argentina y Holanda.
- Cars (*Cars*) (2006). John Lasseter y Joe Ranft. Estados Unidos.
- Cars 2 (*Cars 2*) (2011). John Lasseter y Brad Lewis. Estados Unidos.
- Cinema Paradiso (*Nuovo Cinema Paradiso*) (1988). Giuseppe Tornatore. Italia y Francia.
- Ciudad de Dios (*Cidade de Deus*) (2002). Fernando Meirelles y Kátia Lund. Brasil, Francia y Alemania.
- De caravana (2010). Rosendo Ruíz. Argentina
- Dogville (*Dogville*) (2003) Lars von Trier. Dinamarca, Holanda, Suecia, Alemania, Reino Unido, Francia, Finlandia, Noruega e Italia.
- Educando a Víctor Vargas (*Raising Victor Vargas*) (2002). Peter Sollett. Estados Unidos y Francia France
- El artista (*The Artist*) (2011). Michel Hazanavicius. Francia, Bélgica y Estados Unidos.
- El hombre de la máscara de hierro (*The man in the iron mask*) (1998). Randall Wallace. Estados Unidos y Reino Unido.
- El hombre y la bestia (*Dr. Jekyll and Mr. Hyde*) (1941). Victor Fleming. Estados Unidos.
- El lienzo (*Le tableau*) (2011). Jean-François Laguionie. Francia, Bélgica y Canadá.
- El niño con el pijama de rayas (*The Boy in the Striped Pyjamas*) (2008). Mark Herman. Reino Unido y Estado Unidos.
- El nombre de la rosa (*Der Name der Rose*) (1986). Jean-Jacques Annaud. Alemania Occidental, Italia y Francia.
- El pianista (*The Pianist*) (2002). Roman Polanski. Reino Unido, Francia, Polonia y Alemania.

El príncipe de las mareas (*The Prince of Tides*) (1991). Barbra Streisand. Estados Unidos.

El secreto de sus ojos (2009). Juan José Campanella. Argentina y España.

Elefante blanco (2012). Pablo Trapero. Argentina, España y Francia.

Esperando la carroza (1985). Alejandro Doria. Argentina

Eva Perón (1996). Juan Carlos Desanzo. Argentina.

Garage Olimpo (1999). Marco Bechis. Italia, Argentina y Francia.

Gattaca (*Gattaca*) (1997). Andrew Niccol. Estados Unidos.

Gerónima (1986). Raúl Alberto Tosso. Argentina.

Gran Torino (*Gran Torino*) (2008). Clint Eastwood. Estados Unidos y Alemania.

Guariso, los olvidados (1995). Bruno Stagnaro. Argentina.

Hilo de marionetas (2004). Lucas Adrián Schiaroli. Argentina.

Historias Breves 1 (1996). D. Burman, A. Caetano, J. Gaggero, T. Gicovate, S. Gugliotta, P. Hernández, L. Martel, P. Ramos, U. Rosell, B. Stagnaro, A. Tambornino. Argentina.

Historias cruzadas (*The Help*) (2011). Tate Taylor. Estados Unidos.

Ico, el caballito valiente (1983). Manuel García Ferré. Argentina.

Invictus (*Invictus*) (2009). Clint Eastwood. Estados Unidos.

Irreversible (*Irréversible*) (2002). Gaspar Noé. Francia.

Jesús de Montreal (*Jésus de Montréal*) (1989). Denys Arcand. Canadá y Francia.

Juan y Eva (2011). Paula de Luque. Argentina.

Kamchatka (2002). Marcelo Piñeyro. Argentina, España e Italia.

Kapo (*Kapò*) (1960). Gillo Pontecorvo. Italia, Francia y Yugoslavia.

La caída (*Der Untergang*) (2004). Oliver Hirschbiegel. Alemania, Austria e Italia.

La era de hielo (*Ice Age*) (2002). Chris Wedge y Carlos Saldanha. Estados Unidos.

La invención de Hugo Cabret (*Hugo*) (2011). Martin Scorsese. Estados Unidos, Reino Unido y Francia.

La lista de Schindler (*Schindler's List*) (1993). Steven Spielberg. Estados Unidos.

La Maison en Petits Cubes (*Tsumiki no ie*) (2008). Kunio Kato. Japón.

La misión (*The Mission*) (1986). Roland Joffé. Reino Unido y Francia.

La noche de los lápices (1986). Héctor Olivera. Argentina.

La ola (*Die Welle*) (2008). Dennis Gansel. Alemania y Francia.

La rosa púrpura del Cairo (*The Purple Rose of Cairo*) (1985). Woody Allen. Estados Unidos.

La separación (*Jodaeiye Nader az Simin*) (2011). Asghar Farhadi. Irán y Francia.

La teta asustada (2009). Claudia Llosa. Perú y España.

La vida de David Gale (*The Life of David Gale*) (2003). Alan Parker. Estados Unidos, Alemania, Reino Unido y España.

La vida es bella (*La vita è bella*) (1997). Roberto Benigni. Italia.

Lamb (2002). Emma Freeman. Australia.

Loco por Mary (*There's Something About Mary*) (1998). Bobby Farrelly y Peter Farrelly. Estados Unidos.

Los 400 golpes (*Les quatre cents coups*) (1959). François Truffaut. Francia.

Los coristas (*Les choristes*) (2004). Christophe Barratier. Francia, Suiza y Alemania.

Mar adentro (2004). Alejandro Amenábar. España, Francia e Italia.

María Antonieta: La reina adolescente (*Marie Antoinette*) (2006). Sofia Coppola. Estados Unidos, Francia y Japón.

Medidas extremas (*Extreme Measures*) (1996). Michael Apted. Estados Unidos y Canadá.

Mientras estés conmigo (*Dead Man Walking*) (1995). Tim Robbins. Reino Unido y Estados Unidos.

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

Operación Valquiria (*Valkyrie*) (2008). Bryan Singer. Estados Unidos, Alemania, Italia, España, Francia y Japón.

Pequeño Buda (*Little Buddha*) (1993). Bernardo Bertolucci. Francia, Liechtenstein y reino Unido.

Perdidos en Tokio (*Lost in Translation*) (2003). Sofia Coppola. Estados Unidos y Japón.

Policía, adjetivo (*Politist, adjectiv*) (2009). Corneliu Porumboiu. Rumania.

¿Quién quiere ser millonario? (*Slumdog Millionaire*) (2008). Danny Boyle y Loveleen Tandan. Reino Unido, Francia y Estados Unidos.

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

Revolución: El cruce de Los Andes (2010). Leandro Ipiña. Argentina.

Rey muerto (1995). Lucrecia Martel. Argentina.

Robin Hood: El príncipe de los ladrones (*Robin Hood: Prince of Thieves*) (1991). Kevin Reynolds. Estados Unidos y Reino Unido.

Sensatez y sentimientos (*Sense and Sensibility*) (1995). Ang Lee. Estados Unidos y Reino Unido.

Ser digno de ser (*Va, vis et deviens*) (2005). Radu Mihaileanu. Francia, Israel, Bélgica e Italia.

Si estas paredes hablaran (*If These Walls Could Talk*) (1996). Nancy Savoca y Cher. Estados Unidos.

Somewhere: En un rincón del corazón (*Somewhere*) (2010). Sofia Coppola. Estados Unidos, Reino Unido, Italia y Japón.

También la lluvia (2010). Icíar Bollaín. España, México y Francia.

Tiempos modernos (*Modern Times*) (1936). Charles Chaplin. Estados Unidos.
Titanic (*Titanic*) (1997). James Cameron. Estados Unidos.
Toy Story (*Toy Story*) (1995). John Lasseter. Estados Unidos.
Trainspotting (*Trainspotting*) (1996). Danny Boyle. Reino Unido.
Transamérica (*Transamerica*) (2005). Duncan Tucker. Estados Unidos.
Un cuento chino (2011). Sebastián Borensztein. Argentina y España.
Una noche en el museo (*Night at the Museum*) (2006). Shawn Levy. Estados Unidos y Reino Unido.
XXY (2007). Lucía Puenzo. Argentina, España y Francia.

Series y programas televisivos de ficción

Dulce amor (2012-2013). Quique Estevanez (creador). Argentina.
Graduados (2012). Sebastián Ortega (creador). Argentina.
La ley y el orden (*Law & Order*) (1990-2010). Dick Wolf (creador). Estados Unidos.
Peter Capusotto y sus videos (2006-2010, 2012-2016). Diego Capusotto y Pedro Saborido (creadores). Argentina.

Películas, series y programas televisivos documentales o informativos

Algo habrán hecho (por la historia argentina) (2005-2006). Mario Pergolini y Felipe Pigna (creadores). Argentina.
En el vientre materno (*Life Before Birth*) (2005). Toby Macdonald. Reino Unido.
La educación prohibida (2012). Germán Doin. Argentina.
La república perdida (1983). Miguel Pérez. Argentina
Marcianos: Cronología de la Deuda Externa (2011) Ricardo Achart (director). Argentina.
The Yes Men Fix the World (2009). Andy Bichlbaum, Mike Bonanno y Kurt Engfehr. Estados Unidos, Reino Unido y Francia.
Filosofía aquí y ahora (2008-2015) José Pablo Feinmann (guión y conducción). Argentina.

Videoclips

Pearl Jam: *Do the evolution* (1998) Kevin Altieri y Todd McFarlane. Estados Unidos.

Anexos

Cuadros 1 y 2:

Cuadro 1. Tipos de imágenes utilizadas en el aula por los docentes, en porcentaje.	
<i>Le voy a mencionar una serie de imágenes y quisiera que me diga cuál/es de ellas utiliza en el aula</i>	Total
Fotografías	89,2%
Gráficos	79,8%
Cine de ficción	72,7%
Documentales	62,6%
Cómics/historietas	60,4%
Publicidad	59,7%
Pintura	45,3%
Mapas	43,9%
Programas de televisión	41,0%
Grafitis y estenciles	40,3%
Videos musicales	27,3%
Videos caseros	22,3%
Videojuegos	8,6%
Otros	7%
Total	660,4%
	139

Cuadro 2. Tipos de imágenes utilizadas en el aula con mayor frecuencia por los docentes, en porcentaje.	
<i>De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?</i>	Total
Fotografías	47,5%
Cine de ficción	41,0%
Gráficos	32,4%
Documentales	25,9%
Pintura	21,6%
Publicidad	18,0%
Mapas	15,1%
Cómics/historietas	14,4%
Programas de televisión	8,6%
Videos musicales	8,6%
Grafitis y estenciles	7,2%
Videos caseros	5,8%
Otros	2,8%
No sabe / No contesta	2,2%
Total	251,1%
	139

Cuadro 3:

Cuadro 3. Tipos de imágenes utilizadas en el aula con mayor frecuencia por los docentes, según categoría de escuelas⁴⁵, en porcentaje.					
<i>De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?</i>	Total	AI	AS	BI	BS
Fotografías	47,5%	56,7%	53,3%	50,0%	33,3%
Cine de ficción	41,0%	66,7%	33,3%	40,0%	28,2%
Gráficos	31,7%	26,7%	26,7%	25,0%	46,2%
Cine documental	25,9%	36,7%	20,0%	27,5%	20,5%
Pintura	21,6%	20,0%	20,0%	30,0%	15,4%
Publicidad	18,0%	23,3%	20,0%	25,0%	5,1%
Mapas	15,1%	16,7%	16,7%	17,5%	10,3%
Cómics/historietas	14,4%	26,7%	10,0%	12,5%	10,3%
Programas de Televisión	8,6%	16,7%	3,3%	10,0%	5,1%
Videos musicales	8,6%	23,3%	3,3%	5,0%	5,1%
Grafitis y Esténciles	7,2%	20,0%	,0%	2,5%	7,7%
Videos caseros	5,8%	16,7%	3,3%	,0%	5,1%
Otros	5,8%	,0%	13,3%	7,5%	2,6%
Total	251,1%	350,0%	223,3%	252,5%	194,9%
	139	30	30	40	39

⁴⁵ Respecto de las categorías de escuelas, las iniciales designan: AI: atienden a una población de sectores medios y/o medios-altos y cuentan con programas estructurados orientados a la enseñanza sobre y/o con imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o tecnologías digitales; AS: atienden a los mismos sectores sociales pero no presentan programas estos programas institucionales; BI: Atienden a sectores bajos y medios-bajos y baja y cuentan con programas estructurados orientados a la enseñanza sobre y/o con imágenes, medios de comunicación tradicionales y/o tecnologías digitales; y BS: atienden a los mismos sectores sociales pero no presentan programas estos programas institucionales.

Cuadros 4 y 5:

Cuadro 4. Tipos de imágenes utilizadas con mayor frecuencia en el aula por los docentes, según género, en porcentaje.			
<i>De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?</i>	Total	Mujer	Varón
Cine de ficción	41,0%	40,5%	41,8%
Total	139	84	55

Cuadro 5. Tipos de imágenes utilizadas con mayor frecuencia en el aula por los docentes, según grupos etarios, en porcentaje.				
<i>De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?</i>	Total	Entre 20 y 39 años	Entre 40 y 49 años	50 y más
Cine de ficción	41,0%	41,8%	31,1%	51,3%
Total	139	55	45	39

Cuadro 6:

Cuadro 6. Tipos de imágenes utilizadas con mayor frecuencia en el aula por los docentes, según materias, en porcentaje.				
<i>De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?</i>	Total	Materias humanísticas/sociales	Materias en tecnología/estética	Otros
Cine de ficción	41,0%	47,4%	36,1%	38,5%
Total	251,1%	264,2%	273,8%	207,7%
	139	95	61	26

Cuadros 7 y 8:

Cuadro 7. Iniciativa del trabajo con imágenes en el aula por parte de los docentes que usan el cine de ficción con frecuencia, en porcentaje.		Total	De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?	
			Usa cine de ficción con frecuencia	No usa cine de ficción con frecuencia
<i>El trabajo con imágenes en el aula suele darse por iniciativa:</i>	Propia, a partir de sus ideas y formación	95,7%	96,5%	95,5%
	Propia, a partir de la sugerencia de un colega	10,8%	10,5%	11,2%
	Propia, por sugerencia de las autoridades o asesoramiento externo	8,6%	7,0%	9,0%
	De los estudiantes	33,1%	36,8%	33,6%
	Exigencia del diseño curricular	,7%	,0%	,7%
	Total	148,9%	150,9%	150,0%
	139	57	134	

Cuadro 8. Formación en el uso pedagógico de imágenes por parte de los docentes que usan el cine con frecuencia, en relación con el total de formación y con la formación de los docentes que no usan el cine de ficción con mayor frecuencia, en porcentaje.		Total	De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?	
			Usa cine de ficción con frecuencia	No usa cine de ficción con frecuencia
<i>¿Recibió alguna formación específica sobre el uso de imágenes en la enseñanza?</i>	Sí	48,9%	42,1%	50,0%
	No	51,1%	57,9%	50,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
		139	57	134

Cuadros 9 y 10:

Cuadro 9: Tipo de imágenes que consumen los docentes, en porcentaje.			
<i>¿Consumen usted los siguientes tipos de imágenes?</i>	Sí	No	Ns/Nc
Fotografías	99,3%	,7%	,0%
Cine de ficción	99,3%	,7%	,0%
Documentales	99,3%	,7%	,0%
Gráficos	95,0%	4,3%	,7%
Programas de televisión	95,0%	5,0%	,0%
Pintura	94,2%	5,0%	,7%
Publicidad	93,5%	5,8%	,7%
Mapas	91,4%	7,9%	,7%
Videos musicales	84,2%	14,4%	1,4%
Cómics/historietas	80,6%	18,0%	1,4%
Videos caseros	77,7%	20,9%	1,4%
Grafitis o estenciles	77,0%	21,6%	1,4%
Videojuegos	24,5%	74,1%	1,4%
Total	1110,8%	179,1%	10,1%

Cuadro 10. Frecuencia con que consume tipos de imágenes los docentes, en porcentaje.				
<i>¿Con qué frecuencia consume usted los siguientes tipos de imágenes?</i>	“Muy frecuentemente” y “frecuentemente”	“De vez en cuando” y “excepcionalmente”	Nunca	Ns/Nc
Fotografías	83,5%	15,8%	,7%	0%
Cine de ficción	80,5%	18,7%	,7%	0%
Documentales	76,3%	23,0%	,7%	0%
Gráficos	66,2%	28,8%	5,0%	,7%
Pintura	56,2%	38,1%	4,3%	,7%
Publicidad	53,3%	40,2%	5,8%	,7%
Programas de televisión	43,9%	51,0%	18,0%	1,4%
Cómics/historietas	41,0%	39,6%	7,9%	,7%
Mapas	40,2%	51,1%	5,0%	0%
Videos musicales	34,6%	49,6%	14,4%	1,4%
Grafitis o estenciles	32,3%	44,6%	21,6%	1,4%
Videos caseros	17,3%	60,5%	20,9%	1,4%
Videojuegos	4,3%	20,2%	74,1%	1,4%
Total	629,60%	481,20%	179,10%	10%

Cuadro 11:

Cuadro 11. Utilización frecuente del cine de ficción en clase, en relación con consumo frecuente de cine de ficción por parte de los docentes, en porcentaje.		Total	De las opciones mencionadas, ¿cuál/es utiliza con mayor frecuencia?	
			Usa cine de ficción con frecuencia	No usa cine de ficción con frecuencia
¿Con qué frecuencia consume usted: cine de ficción?	Muy frecuentemente	38,8%	52,6%	39,6%
	Frecuentemente	41,7%	36,8%	40,3%
	De vez en cuando	18,0%	10,5%	18,7%
	Excepcionalmente	,7%	,0%	,7%
	Nunca	,7%	,0%	,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
		139	57	134

Cuadro 12:

Cuadro 12: Fuentes de donde obtienen las imágenes los docentes, en porcentaje.	
¿De dónde obtiene las imágenes que usted mencionó que utiliza en el aula?	Cine de ficción
Materiales distribuidos por el Ministerio de Educación	1,0%
Internet	17,8%
Imágenes propias, prestadas o alquiladas	84,2%
Biblioteca escolar	13,9%
Centro de recursos didácticos	4,0%
Estudiantes	2,0%
Otros	8,0%
Ns/Nc	1,0%
Total	131,7%
	101

Cuadro 13:

Cuadro 13. Casos	Alicia	Andrés	Camila	Ignacio	Ramiro
Género	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Varón
Edad	45 años	35 años	35 años	37 años	44 años
Formación	Prof. de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UN) Especialización en Docencia Universitaria (UN)	Prof. de Historia (IS público provincial) Prof. de Ciencias Políticas (IS público provincial)	Prof. de Enseñanza Media y Superior en Historia (UN)	Lic. en Comunicación Social con orientación en Medios Gráficos (UN)	Prof. y Lic. en Filosofía (UN)
Otros estudios	Doctorado en Filosofía (UN, incompleto) Diplomatura en Bioética Clínica y Social (UNESCO) Ética en la Investigación con Seres Humanos (UNESCO, en curso) Plataforma Moodle (en curso)	Licenciatura en Gestión Educativa (UP, en curso)	Licenciatura en Historia (UN, incompleto) Seminarios de posgrado (UN, cursados sin aprobación)	"Autodidacta" Cursos sobre imágenes y medios audiovisuales (completos/incompletos) Cursos del Ministerio de Educación de la Nación (en curso)	Doctorado en Filosofía (UN, incompleto) Cursos obligatorios y por fuera de la UN (no describe)
Antigüedad docente en el nivel medio	21 años	9 años	10 años	11 años	9 años de antigüedad

Escuela seleccionada para el trabajo de campo	Gestión	Pública de gestión universitaria	Pública de gestión provincial	Pública de gestión provincial	Privada de gestión laica	Privada de gestión laica
	Ubicación	Céntrica	Céntrica	Céntrica	Céntrica	Céntrica
	Población	Sectores socioculturales medios y medios-altos	Sectores socioculturales medios y medios-bajos	Sectores socioculturales medios y medios-bajos	Sectores socioculturales medios	Sectores socioculturales medios
	Programa uso de medios	Sí (modalidad y programa institucional)	No (pero existe un programa de la escuela hacia el resto del sistema)	No	Sí (modalidad del diseño curricular)	Sí (modalidad del diseño curricular)
Materia/s y año/s en que enseña	1. Ciencia y Lógica (4to) 2. Problemática Filosófica (5to)	1. Historia y Formación Ética (1ro) 2. Historia I (3ro)	1. Historia (3ro)	1. Tecnologías de la Información y la Comunicación (3ro) 2. Medios y técnicas de comunicación (4to) 3. Teorías de la Comunicación (5to)	1. Formación para la Vida y el Trabajo (3ro) 2. Metodología de la Investigación Social (4to) 3. Antropología (5to) 4. Proyectos de Intervención Social (5to)	
Cantidad total de cursos	6 cursos entre ambas materias	2 cursos entre ambas materias	1 curso	3 cursos	8 cursos (2 comisiones por materia)	
Cantidad total de horas-cátedra semanales	24 horas-cátedra	10 horas-cátedra	4 horas-cátedra semanales	12 horas-cátedra	20 horas-cátedra	

Antigüedad en la escuela	21 años	5 años	10 años (con intermitencias)	11 años	8 años
Cuadro 13. Casos	Alicia	Andrés	Camila	Ignacio	Ramiro

Otra (2) escuela de nivel medio en la que trabaja	Gestión	Privada de gestión confesional	Pública de gestión provincial	Pública de gestión provincial	-----	Privada de gestión laica
	Ubicación	Céntrica	Céntrica	Céntrica	-----	Céntrica
	Población	Sectores socioculturales medios y medios-altos	(no describe)	Sectores socioculturales medios	-----	Sectores socioculturales altos
	Programa uso de medios	No	(no describe)	No	-----	No
Materia/s y año/s en que enseña	1. Filosofía (5to) 2. Formación Ética y Ciudadana (5to)	1. Historia y Formación Ética (1ro)	1. Historia (de 1ro a 5to) 2. Historia de las ciencias (2do)	-----	1. Antropología 2. Filosofía	
Cantidad total de cursos	3 cursos para ambas materias	1 curso	5 cursos en total	-----	(no describe)	
Cantidad total de horas-cátedra semanales	11 horas-cátedra	6 horas-cátedra	23 horas-cátedra	-----	9 horas-cátedra (más 6 horas-cátedra de trabajo institucional)	
Antigüedad en la escuela	10 años	(no describe)	10 años	-----	(no describe)	

Otra (3) escuela de nivel medio en la que trabaja	Gestión	-----	Privada de gestión laica	Pública de gestión provincial	-----	-----
	Ubicación	-----	Céntrica	Periferia-Rural	-----	-----
	Población	-----	(no describe)	Sectores socioculturales medios-bajos y bajos	-----	-----
	Programa uso de medios	-----	(no describe)	No	-----	-----
Materia/s y año/s en que enseña	-----	1. Historia y Formación Ética (2do) 2. Historia I (3ro) 3. Historia II (4to)	1. Historia 2. Proyecto Integrado	-----	-----	
Cantidad total de cursos	-----	(no describe)	2 cursos	-----	-----	
Cantidad total de horas-cátedra semanales	-----	12 horas-cátedra	(no describe)	-----	-----	
Antigüedad en la escuela	-----	(no describe)	(no describe)	-----	-----	

Cuadro 13. Casos	Alicia	Andrés	Camila	Ignacio	Ramiro
------------------	--------	--------	--------	---------	--------

Otra (4) escuela de nivel medio en la que trabaja	Gestión	-----	-----	Privada de gestión confesional	-----	-----
	Ubicación	-----	-----	Céntrica	-----	-----
	Población	-----	-----	Sectores socioculturales medios y medios-altos	-----	-----
	Programa uso de medios	-----	-----	No	-----	-----
Materia/s y año/s en que enseña	-----	-----	1. Proyecto Integrado	-----	-----	
Cantidad total de cursos	-----	-----	1 curso	-----	-----	
Cantidad total de horas-cátedra semanales	-----	-----	(no describe)	-----	-----	
Antigüedad en la escuela	-----	-----	(no describe)	-----	-----	

Otros trabajos dentro del sistema educativo	Reforma del plan de estudios de la carrera que estudió (UN, ad-honorem)	Coordinador de Políticas Estudiantiles en IS público provincial del que es egresado (10 horas-cátedra semanales)	No	Gestión (técnica y pedagógica) del Área de Informática de la misma institución (nivel inicial, primario, secundario y superior; 20 horas-cátedra) Docente de la materia Taller de Lenguaje Digital y Audiovisual en el nivel superior de la misma institución (4 horas-cátedra)	Docente de la materia Problemática Socio-Antropológica en Educación en un Profesorado en Inglés de un instituto de nivel superior provincial (3 horas-cátedra, más 1 de trabajo institucional)
Otros trabajos fuera del sistema educativo	No	No	Vende ropa de forma independiente	Mantenimiento informático de forma independiente	

Situación familiar	Vive con su pareja (casados) y tiene dos hijos, de 18 y 13 años	Vive solo. No tiene hijos	Vive sola. No tiene hijos	Vive con su pareja y tiene dos hijos, de 3 años y 2 meses	Vive con su pareja y tiene cuatro hijos de 16, 13, 10 y 7 años
--------------------	---	---------------------------	---------------------------	---	--