



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Escuela y cine : análisis de experiencias en escuelas primarias de la ciudad : de la pedagogización de la experiencia cinematográfica al cine como alteridad

Autores (en el caso de tesis y directores):

Juan Pedro Fullana

Gabriela Rubinovich, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2016

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Escuela y cine: análisis de experiencias en escuelas primarias de la Ciudad. De la pedagogización de la experiencia cinematográfica al cine como alteridad.

Autor: Juan Pedro Fullana

Tesina de Grado: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

Directora: Gabriela Rubinovich, Julio 2015

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. Escuela y Estado Moderno	
A- Abordaje conceptual, punto de partida.....	10
B- Escuela moderna y producción de saberes legítimos.....	11
C- Cultura y escuela - afuera y adentro.....	14
D- Cultura escolar - gramáticas escolares.....	14
E- Ruptura del monopolio del saber: la escuela interpelada.....	16
F- Breve reflexión sobre la <i>protección</i> de alumnos-espectadores.....	18
G- Valorar, reconstruir.....	20
CAPÍTULO II. Escuela e Imagen	
A- Escuela e imagen. Impresiones e imprecisiones de un binomio histórico.....	22
B- Diferentes modos de pensar, incorporar y excluir la imagen en la escuela.....	23
C- Imagen en la escuela: <i>enseñar con imágenes - enseñar imágenes</i>	25
D- Consideraciones y preguntas finales.....	33
CAPÍTULO III. Escuela, Cine y Medios de Comunicación	
A- Escuela y Cine.....	35
B- Acontecimiento “Cine”	36
C- Cine y Escuela en la primera mitad del siglo XX.....	38
D- El cine que existe por fuera de la escuela	40
E- Cine y escuela (1950-1970).....	42
F- Cine y escuela (1980-actualidad).....	44
G- Todos para uno, uno para ninguno.....	45
H- Breve reflexión en torno a la importancia de incluir los medios en la escuela.....	47
I- Pedagogía crítica - Mirada crítica.....	49
CAPÍTULO IV. Ejes y conceptos para el análisis.....	52
CAPÍTULO V. Escuela Yeshurun Torá	
A- Presentación de la institución.....	59
B- La mirada que Yeshurun construye sobre la imagen.....	60
C- La mirada que Yeshurun construye sobre el cine.....	62
a. <i>El cine documental, la elección que “tranquiliza”</i>	64
b. <i>El “Cine-para”</i>	67
D- La mirada que Yeshurun construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine.	74
E- La mirada que construye Yeshurun sobre el rol del docente que enseña cine o con cine.	75

CAPÍTULO VI. Experiencia Escuela Jaim Weitzman

A- Presentación de la institución.....	78
B- La mirada que Weitzman construye sobre la imagen.....	79
a. Educar la Mirada.....	84
b. El lenguaje <i>en</i> la imagen.....	86
c. Miradas críticas, objetivos morales y escuela comunitaria.....	87
C- La mirada que Weitzman construye sobre el cine.....	89
a. El cine como integración de saberes.....	89
b. De “espectadores a productores” de cine.....	90
c. Mirar críticamente: aprender un lenguaje, “despejar” lo sensible.....	93
d. “Cine-para” y valores que no pertenecen <i>al</i> Cine.....	98
D- La mirada que Weitzman construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine.....	101
E- La mirada que Weitzman construye sobre el rol del docente que enseña cine o con cine.....	104

CAPÍTULO VII. Experiencia Escuela La Escuelita

A- Presentación de la institución.....	106
B- La mirada que La Escuelita construye sobre la imagen.....	107
a. “Ampliar” la mirada.....	111
b. Imagen y Realidad. Mirada y crítica.....	113
C- La mirada que La Escuelita construye sobre el cine.....	114
a. El valor de la Escuela	114
b. El cine como arte.....	115
c. Partir de lo sensible.....	118
d. Habilitar miradas, la videoteca en la escuela.....	121
e. “Mirar”.....	122
f. “Crear”.....	129
g. Elogio del azar.....	133
h. Creación libre -mes diez-.....	134
D- La mirada que La Escuelita construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine.....	136
a. Elogio de la fascinación.....	137
E- La mirada que La Escuelita construye sobre el rol del docente que enseña cine y con cine.....	138
F- La mirada que La Escuelita construye sobre el rol del docente que enseña cine y con cine.....	140
a. Sólo el deseo enseña. Ampliar el <i>gusto</i>	140

CAPÍTULO VIII. Conclusiones.....143

Bibliografía.....157

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar.

John Berger. Modos de ver

Efectos del Cine

El cine es el mal donde ha naufragado la inocencia de millones de niños y de jóvenes.

El cine quita el amor a los estudios y a las lecturas serias.

El cine lanza el corazón de los niños y jóvenes al mar de las luchas pasionales antes de tiempo.

El cine hacer perder el respeto a los padres.

El cine enseña a no buscar más que el placer y el egoísmo en todas las cosas.

El cine da a los niños y jóvenes una idea completamente equivocada de la vida.

El cine es una tentado contra la vista, los nervios, el corazón y los pulmones de los niños.

El cine enseña y persuade los vicios más abyectos.

El cine es la escuela del crimen.

El cine es un eficaz propagador de la moda y costumbres inmorales.

Hoja de calendario religioso (3 de julio de 1947)

Introducción

En un contexto donde el grueso de las discusiones pedagógicas parece estar circunscripto a los modos en que la escuela debe incorporar, controlar o aprovechar el ingreso de los Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías para la Educación, el debate sobre el Cine en las aulas parece haber caducado o carecer por completo de sentido. Sin embargo, la *utilización* del cine en la escuela forma parte de una práctica corriente y extendida desde inicios del siglo XX. En este sentido, la experiencia cinematográfica y su vínculo con las instituciones educativas, han transitado numerosos debates y tensiones que, de revisarlos, bien podrían contribuir a las discusiones actuales.

Sin embargo, la vigencia del cine en la escuela todavía no se corresponde con su plena legitimación institucional. De hecho, es difícil encontrar programas escolares oficiales que discutan o exhiban el diverso escenario de prácticas y propuestas de inclusión de *cine en la escuela*. Muy por el contrario, son por lo general los docentes -sin la posibilidad de acceder a planificaciones o experiencias concretas de cine en el aula- los que terminan por *utilizarlo* de modos tradicionales. Prueba de ello es una encuesta realizada por la Universidad de Córdoba¹ a docentes de escuela medias que trabajan o alguna vez trabajaron con cine en el aula. La estadística refleja que más del 90% lo hacen para “motivar el interés de sus alumnos” o para “ilustrar y ampliar la información”, intervenciones pedagógicas sobre-el-cine similares a las de principios del siglo XX.

El siguiente trabajo tiene como principal objetivo llevar a cabo un análisis sobre diferentes experiencias de inclusión del cine en escuelas **primarias privadas** de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se revisará no sólo el modo en que los diferentes *discursos pedagógicos* representan al cine en cada experiencia sino también a los principales actores del proceso de enseñanza: el universo de la imagen, el cine, los alumnos y los docentes. Si bien se analizarán **tres experiencias concretas en tres instituciones diferentes**, se intentará buscar al interior de cada una de ellas el conjunto de continuidades -y puntos de inflexión-

¹ López Seco, C., Moreiras, D. (2012). Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela. Revista TOMA UNO, N°1.

respecto de las posiciones y propuestas que prevalecieron en las escuelas desde que se inventó el cine en 1895.

En este sentido, una primera parte del trabajo recorrerá los diferentes modos en que la Escuela y el Cine se han vinculado a lo largo del siglo XX. Desde su reconocimiento como bandera de progreso tecnológico hasta su expulsión como sinónimo de inmoralidad, pasando por su utilización supeditada a contenidos que lo exceden o su inclusión para desarrollar un pensamiento crítico, se intentará reflejar cómo el cine siempre ha estado *sometido* al conjunto de normas y reglas que la escuela bien supo utilizar para controlarlo, regularlo, expulsarlo, adaptarlo, escolarizarlo. Sin embargo, este trabajo se pregunta constantemente ¿qué necesitó o necesita controlar la escuela?, ¿por qué, aún en las propuestas que reconocen y valoran el “poder” pedagógico del cine, la escuela es invadida por la necesidad de intervenir para que *el cine no sea del todo cine*, u en otros términos, para que prevalezcan las *clases de cine* y no las *experiencias cinematográficas en las clases*?

Una primera respuesta exige comenzar a pensar no tanto en los vínculos históricos *entre* Escuela y Cine sino más bien en cada uno de ellos como universos radicalmente diferentes. Es por ello que en el Capítulo I se analizará el modo en que la escuela moderna de principios de siglo XX -órgano estatal por excelencia- configuró alianzas y pactos de producción subjetiva con la sociedad y la cultura para garantizar la vigencia del sistema educativo y la formación de los educandos. Se rescatarán el conjunto de relaciones que dieron lugar al nacimiento no sólo de los discursos pedagógicos modernos sino también a una serie de *gramáticas* propias que delimitaron, entre otras cosas, un *afuera* y un *adentro* de la escuela. De este modo, y partiendo de la idea de que la imagen cinematográfica es una producción cultural, se analizarán las relaciones entre la escuela y la cultura, entre el *afuera* y el *adentro*; un vínculo dinámico, complejo, difícil de periodizar si se tiene en cuenta que las relaciones entre *imagen* y *escuela* exceden al cine, a la fotografía y a los nuevos medios audiovisuales.

Es precisamente éste último aspecto el que se abordará en el Capítulo II. Rever *los modos en que la cultura visual fue pensada desde la escuela* contribuirá por un lado a correrse de algunos lineamientos teóricos actuales que presentan esta relación como “novedad”, como producto de una nueva era donde lo visual es el principal agente socializador que la escuela debe incluir a como dé lugar; y por el otro, a identificar un conjunto de *ejes y posiciones* que mostrarán su correlato cuando se analicen los modos en que la escuela comenzó a *mirar* el cine a lo largo del siglo XX.

En el Capítulo III se llevará a cabo un recorrido tanto por la historia del cine como fenómeno cultural, como por las representaciones -y usos- que la escuela ha tenido -y ejecutado- sobre él a lo largo del siglo pasado. Rápidamente se advertirá que al mismo tiempo en que resulta imposible abarcar el conjunto de formas que esta relación ha adoptado -en tanto se mostrará cómo se manifiestan conductas simultáneas y contradictorias entre los diversos períodos históricos- es viable encontrar continuidades, combinaciones y resignificaciones que aparecerán en las tres experiencias contemporáneas que se pondrán bajo la lupa hacia el final del trabajo.

Finalmente, en la segunda parte de la tesis se analizarán las tres experiencias de inclusión del cine en las escuelas mencionadas al comienzo de esta Introducción. Para llevar a cabo el abordaje de los modos en que cada institución piensa y se representa la entrada del cine en sus aulas se indagarán no sólo las particularidades socio-demográficas de cada una sino también los **programas, planificaciones y fundamentaciones** de cada proyecto.

Cabe señalar que *el corpus de trabajo fue elaborado por mí -quien escribe este trabajo- como docente de Cine y Medios, en conjunto con las autoridades pedagógicas de cada escuela. Este grado de involucramiento con el objeto de estudio exige en esta instancia un trabajo crítico reflexivo o “socioanálisis” en términos de Pierre Bourdieu, sobre mi rol de investigador en relación a las experiencias que analizo. Se trata de llevar a cabo “el trabajo sobre sí mismo que el investigador debe realizar para objetivar todo lo que lo liga a su*

objeto (...) abrir todas las cajas en el interior de las cuales el investigador –y la mayor parte de los lectores- se encuentra encerrado (...)” (Bourdieu, 2008: 48).

Un primer punto para señalar remite a la necesidad de contemplar las transformaciones que en mi rol docente experimenté a lo largo de los años en cada una de las escuelas aquí abordadas. Es por ello que el análisis de cada experiencia se presentará en orden cronológico, es decir, en el orden en que fui participando en cada una de ellas no sólo en el dictado de clases sino también en la formulación, planeamiento y reformulación de cada uno de los proyectos y programas que dieron lugar a las diferentes representaciones sobre el cine y su abordaje en el aula. En este sentido, por ejemplo, el hecho de que la primera escuela analizada no disponga de una Fundamentación que explique por qué y cómo se enseñará cine o con cine, responde explícitamente a mi falta de experiencia y poder de decisión -como docente- frente a la institución Escuela. Es precisamente a partir de ésta primera experiencia y sus resultados que fui convocado por la segunda escuela que se analizará en este trabajo. La reformulación de los objetivos y el desarrollo de una Fundamentación en conjunto con las “nuevas” autoridades son consecuencia directa de mi paso por la primera experiencia. De igual manera, el proyecto de la tercera institución analiza y retoma lo aprendido -y transformado- de las primeras dos.

También se torna necesario exponer que siendo -yo investigador- un docente ateo, las dos primeras experiencias que tuve como profesor -y que se analizan en este trabajo- fueron en escuelas religiosas que forman parte de la Federación de Escuelas Judías Argentinas² y pertenecen a comunidades judías. Si bien ésta tesina no examina en detalle el modo en que las gramáticas morales-escolares determinan el rol del docente, es importante remarcar que mi posición religiosa ha condicionado tanto mi práctica pedagógica como el conjunto de saberes que aporté en la formulación de los proyectos de cine.

Más allá de las didácticas particulares de cada caso, la tesina intentará rescatar los modos en que cada institución construye *en su discurso pedagógico* las ideas de *imagen, cine,*

² La FEJA -Federación de Escuelas Judías Argentinas- es una entidad sin fines de lucro que nuclea actualmente a veinte cinco escuelas judías de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. El principal objetivo de la Federación es fortalecer la educación judía y los lazos culturales con otras instituciones en el seno de la Red Escolar Judía Argentina.

alumnos de cine y docente de cine. Estos cuatro actores funcionarán en la tesis como *ejes* para un análisis que si bien no se pretende comparativo, exhibe en cada instancia las particularidades de cada escuela.

Es importante remarcar que, aun tratándose de tres casos puntuales de experiencias en instituciones privadas, el análisis que se lleva a cabo en este trabajo intentará reflejar el modo en que los principales *actores* de los vínculos entre la Escuela y el Cine se configuran, representan y transforman a lo largo de la historia.

CAPÍTULO I. Escuela y Estado Moderno

Abordaje conceptual, punto de partida.

Pensar los vínculos entre escuela y cine implica necesariamente establecer y detallar un marco que indague e interroge la construcción histórica de cada uno de estos actores en el seno de una cultura y una sociedad que también se construyen y transforman con el paso del tiempo. En otros términos, resulta imposible pensar la relación entre cine y escuela sin atender primero a la relación entre la historia cultural, la sociedad y la escuela. Del mismo modo, no se puede abordar la multiplicidad de formas y variantes que implicó - e implica- la introducción del cine en las aulas sin antes primero observar y analizar la historia de las relaciones entre *Escuela e Imagen*, es decir el *universo visual* que trasciende la imagen cinematográfica e incluye la imagen fotográfica, la imagen digital, el dibujo, la pintura, entre otros.

Dicho esto, el análisis que este capítulo propone se sitúa en la intersección de dos historias, la de dos instituciones; y como se mostrará más adelante, en la intersección de dos universos con gramáticas y formas de producción y reproducción propias. Un recorrido similar plantea María Silvia Serra al sugerir una investigación que se ubique e interroge en los puntos de contacto entre la historia de la educación como historia de las ideas pedagógicas y de las prácticas sociales que las sustentan, con una historia cultural, que diera lugar a la emergencia de las transformaciones tecnológicas y su impacto en la sociedad y la cultura (Serra, 2011). En el mismo sentido Puiggrós sostiene que si bien “la escuela es el elemento más importante del discurso pedagógico moderno” (Puiggrós, 1995) en tanto ha funcionado como verdad indiscutida a lo largo del siglo XX, la pregunta por la relación entre escuela y cine desde esta perspectiva implicaría reducir el planteo a los modos en que la pedagogía se apropió del cine, a las formas en que la escuela ha incluido y excluido determinadas formas de *transmisión* que en este caso constituyen una parte de la cultura. Será necesario entonces insistir en la construcción de un punto de

vista “desde donde mirar juntos cine y escuela” (Serra, 2011: 38). Para ello se deberá atender no sólo a las transformaciones del terreno pedagógico para darle espacio al cine sino también habilitar una discusión sobre el cine y su complejo mundo de particularidades que lo sitúan tanto como soporte técnico, como manifestación artística en el seno de una cultura, o como medio de comunicación, más allá de su tratamiento pedagógico.

Escuela moderna y producción de saberes legítimos

“Art. 2. La instrucción primaria, debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene.

Art. 3. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero”.

Ley Nº 1420 de Educación Común (1884)

Según Mariano Narodowsky la pedagogía tradicional desplegó un dispositivo destinado a generar un *lazo entre la familia y la escuela* (Narodowsky, 1999). Mucho antes de la universalización de la escuela en manos de los Estados, el pedagogo Juan Amos Comenio impulsaba la desprivatización de la educación de la infancia del ámbito familiar cuando planteaba que la educación

“corresponde naturalmente a los padres (...) a los cuales presentan ayuda los maestros de las escuelas (...) y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la

juventud reunida porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mucho mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Comenius, 1986: 66).

Esta “unión” entre familia y escuela, padres y docentes, debió reposar sobre otros supuestos para poder generarse, perpetuarse y finalmente legitimarse a lo largo de la historia. Muchos pedagogos han manifestado la importancia que escuela y sociedad atribuyeron al hecho de que los niños aprendan junto a otros, de la mano de un *especialista* y por sobre todas las cosas, de un necesario contrato tácito entre los padres y los maestros. En esta suerte de acuerdo los maestros verían legitimado su rol de especialistas, de corporación como cuerpo profesional, mientras que los padres renunciarían a la formación de sus propios hijos, delegando su autoridad a los docentes, por el bien de aquellos. El “contrato” definía los límites y obligaciones de ambas partes.

El punto más importante de este “nuevo” vínculo entre escuela y familia se centraba en la idea de que los padres debían poner la infancia de sus hijos a disposición de la institución escolar o como dice Narodowsky “el pase del cuerpo infantil desde la educación familiar a la educación escolar” (Narodowsky, 1999: 59). Esta operación que no fue siempre sencilla, no sólo por la resistencia de los niños sino más bien por la importancia de éstos para el modo de acumulación económica de la familia. En otros términos, al mismo tiempo que la institución familia perdía fuerza de trabajo, ganaba cualitativamente en la formación de sus infantes. Subyace aquí la tesis nietzschiana que vincula la educación a la utilización de fuerza de trabajo intelectual para fines propios de la sociedad. La afirmación trasciende los casos particulares y apunta más bien a develar la lógica de la economía política de la modernidad que tiene que ver con *hacer útiles a los individuos* (Corea, Lewkowicz, 2004) para el bien común de la sociedad.

En este acuerdo entre familia y escuela también aparecía cierta desconfianza por parte de los padres sobre qué aprendían los niños en la escuela. Una situación históricamente compleja cuya “resolución” se vio en un principio acompañada por la universalización de la educación obligatoria y con ello la participación del Estado-Nación como institución que instaure leyes o métodos coercitivos de obligatoriedad. Como sugieren Corea y Lewkowicz,

los Estados-Nacionales comenzaron a delegar sus dispositivos institucionales en la producción y reproducción de su *sopORTE subjetivo: el ciudadano*. En otros términos, el sujeto constituido en torno a la ley que es universal en tanto prohíbe y permite para todos por igual.

En tanto institución de encierro autoreferenciada en sus normas, la escuela moderna comenzó a producir *una cultura y unos saberes propios*; un conjunto de prácticas y significaciones imaginarias que comenzaron a instaurar cierto tipo de subjetividad diferente a la que se vivenciaba en el ámbito familiar. La escuela moderna logró fijar los modos de hablar, hacer y sentir; y con ello, pudo definir los parámetros de normalidad dentro de la propia institución.

Un ejemplo notable de cómo funcionaba la maquinaria moderna de principios de siglo XX que ve en la escuela unos de sus dispositivos más importantes, lo aporta Beatriz Sarlo en “Cabezas rapadas y cintas argentinas” (Sarlo, 1998). Allí describe una escena escolar que transcurre en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires: corría el año 1921 cuando la directora de esta escuela decide cortar el pelo a una gran cantidad de sus alumnos varones con el objetivo de evitar la propagación de piojos en la institución. El episodio escolar, dice Sarlo:

“es una condensación simbólica, también, porque funciona como símbolo de todo lo que hemos aprendido del maridaje de higienismo, positivismo y nacionalismo en los últimos años del siglo XIX y en las primeras décadas del XX en la escuela argentina, y no sólo en ella. Y es una condensación simbólica porque funciona como metonimia: hay un desplazamiento del discurso patriótico a las cabezas de las personas, hay un desplazamiento de las cabezas consideradas conceptualmente como el lugar que la escuela tiene que modificar, enriquecer, estructurar y preparar, a las cabezas consideradas físicamente (...) un acto que podría ser leído como una alegoría de la intervención de la escuela pública sobre los sujetos educativos” (Ibíd.: 189)

Cultura y escuela - afuera y adentro

En un análisis que continúa la línea del punto anterior Serra explica:

“la escuela, a lo largo del siglo XX, se hace cargo de la definición de cultura que Durkheim plasmara -aquella que planteaba que la educación puede definirse como la transmisión de la cultura de las generaciones más viejas a las más jóvenes (Pineau, 2001)-. Pero si bien el verbo transmitir ocupa en ella un lugar central, la escuela construirá una lógica particular de transmisión, que opera no sólo en el cómo se transmite sino en el qué” (Serra, 2011: 52)

De esta manera, la escuela trabajará sobre la cultura, *tomando y seleccionando* elementos de su superficie pero también transformándola e inscribiéndose sobre ella. En este proceso legitimará sólo una parte de aquella, reduciéndola ya no sólo a determinados modos de ver, pensar y sentir, sino también a determinados conocimientos, saberes y formas de entender las demás disciplinas. La escuela restringió la cultura para determinar *un afuera y un adentro de su cultura escolar*. Esta forma cultural le permitió a la sobrevivir a numerosos cambios sociales durante un gran período de tiempo.

Sin embargo, poco se ha escrito sobre la importancia que tuvo esta operación de construcción de un *cannon cultural* en los modos en que la escuela incorporó -cuando pudo hacerlo- al arte cinematográfico.

Cultura escolar - gramáticas escolares

La relación antes expresada entre cultura y escuela deja a la vista la conformación de lo que Tyack y Cuban definen como *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001). Una matriz propia mediante la cual las escuelas “definen tiempo y espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación (...)estableciendo qué se entiende por buen alumno y buen docente, y qué resiste a buena parte de los intentos de cambio”(Serra, 2011: 68). Pero

para que las gramáticas escolares tengan lugar fue necesario que la escuela lleve a cabo un conjunto de operaciones sociales y culturales -algunas ya mencionadas como el la universalización de la educación en manos del Estado y la configuración de un conjunto de prácticas que definieron una *cultura escolar*-.

En primer lugar, cabe remarcar que la separación entre escuela y familia expresada en el inicio de este capítulo fue uno de los principales núcleos de sentido para la conformación de un universo escolar por fuera de “la vida”. Bajo este cimiento la escuela pudo presentarse como un “espacio de abundancia simbólica, de imágenes y objetos que sólo podían encontrarse allí” (Ibíd.: 65). Tuvo también radical importancia la influencia del positivismo como forma de acceder y entender el conocimiento y la cultura; es así como durante la primera mitad del siglo XX *serán la ciencia, la lecto-escritura y la civilidad* las asignaturas que acaparen toda la atención de la escuela, dejando atrás formas culturales de determinados sectores de la población que pudieran amenazar la Institución Escuela de regionalismos, particularismos, etc.

Otro modo interesante de destacar la importancia de esta matriz que ha estructurado la relación entre escuela y cultura es el concepto de *cultura escolar* sugerido por Viñao para referirse al conjunto de ideas, normas, prácticas y hábitos que a lo largo del tiempo adoptaron forma de tradiciones y “reglas del juego” escolares (Viñao, 2002). Reaparece entonces, con mayor fuerza, la idea de *llevar a cabo un análisis que preste atención ya no sólo al juego de exclusiones e inclusiones que realiza la escuela sobre el campo de la cultura, sino también al modo en que incorpora lo que incorpora y a las formas en que decide trabajar con aquello incorporado*. Esta será la perspectiva desde la cual se analizará la articulación entre cine y escuela. Será el punto de partida.

Cabe entonces adelantar una breve reflexión: si la escuela constituyó, a partir de sus propias normas y reglas una definición de cultura como “una sola cultura”, definiendo lo “culto” y lo “no culto”, delimitando un “afuera” y un “adentro”, ¿es posible pensar la exclusión y/o el control de la imagen cinematográfica como resultado de una operación

del sistema educativo -y con él, del Estado moderno- sobre el espectro artístico-cultural? Si así fuera, la escuela y sus gramáticas ¿siguen intactas? Una primera respuesta sugiere un análisis que gire en torno a la idea de cine como *Otro, es decir como una* alteridad que muestra los límites de la cultura escolar, la presencia de un elemento que la excede, que la interroga.

Ruptura del monopolio del saber: la escuela interpelada.

Ya se ha definido la matriz cultural desde la cual se analizará esta relación, pero nada se ha dicho sobre el contexto y estado de situación que atraviesa la *escuela moderna* desde hace ya, varias décadas. Narodowsky refiere con la idea del *fin de la alianza* (Narodowsky, 1999) al proceso de crisis que hoy atraviesa la escuela moderna. Crisis que se verifica en el despliegue una serie de cambios que modifican la estructura y las significaciones que supo construir y perpetuar aquel modelo. “Es la *cultura escolar* la que está puesta en la mira, acusada de anacronismo, despotismo y rigidez. Y es el maestro el que ahora debe comprender y aceptar la existencia de una multiplicidad de posibilidades relativas a opciones culturales” (Ibíd.: 64).

Por el lado de los actores sociales, esta crisis se expresa en el papel que asumen los padres desde el momento en que demandan a la escuela respuestas satisfactorias; por su parte, los alumnos ya no encuentran en el docente la figura de una norma que juzgue su aprendizaje y comportamientos de acuerdo a un saber único que sólo ellos poseen. Al igual que Narodowsky, Corea y Lewkowicz se preguntan si sigue siendo la escuela un lugar que vuelve útiles a los individuos para la sociedad; si no lo es ¿*para* qué existe? o ¿de qué manera se ven sus prácticas resignificadas bajo el nuevo panorama donde los Estados nacionales parecen no tanto estar ausentes sino más bien imposibilitados para otorgar poder simbólico, articulador al conjunto de las instituciones? Sin un Estado-Nación que configure y dé sentido a las prácticas educativas, la escuela ve amenazada su propia existencia. No obstante, las escuelas siguen existiendo y la cuestión central parece residir

en una suerte de giro que despliega un nuevo horizonte de sentido y significaciones: los alumnos de las *escuelas posnacionales* (Corea, Lewkowicz, 2004) ya no sufren el peso de la Ley, la represión o el autoritarismo detentado por el docente o el Estado como en el caso de las leyes de obligatoriedad, sino más bien por la ausencia de todo ello.

Como se verá en el Capítulo III, en este contexto el lenguaje común que antaño desplegaba el Estado-nación y sus instituciones es hoy asumido por la cultura de la imagen y los medios masivos de comunicación. Como sugiere Barbero, la subjetividad dominante ya no es la normativa -o la del saber- sino más bien la de *la imagen y la opinión personal* (Barbero, 2002). En otros términos, la escuela asiste desde hace tiempo a una pérdida del monopolio del capital cultural frente a la proliferación de los medios masivos de comunicación, la cultura de la imagen y el desarrollo tecnológico.

Al descentralizarse el saber escolar y sus circuitos de circulación, se transforman las relaciones de poder; la escuela, el docente, el libro, los padres etc. ya no constituyen para los jóvenes los únicos referentes. El cine y la televisión -por mencionar sólo algunos ejemplos- no reemplazaron o acabaron con aquellos referentes; en todo caso, son elementos constitutivos de la cultura, agentes de socialización que necesariamente deben ser analizados sin perder de vista su relación con la construcción de subjetividades y su intervención en los procesos hegemónicos, políticos y económicos de la realidad. Pero desde la perspectiva escolar y su vínculo con la cultura, surgen entonces nuevos interrogantes. Por un lado, ¿es posible pensar aquello que proviene del cine, la radio o la televisión como nuevos saberes?, si así lo fueran, ¿es posible admitir saberes diferentes, históricamente excluidos, históricamente “afuera”?; también habrá que pensar ¿qué hizo y qué hace la escuela con estos saberes? Más específicamente en relación a los propósitos de este trabajo ¿qué vínculos se establecen entre la idea de *cultura escolar* que reinó durante décadas y la del *cine-en-la-escuela*?

Breve reflexión sobre la *protección* de alumnos-espectadores

En lo dicho hasta el momento subyace decididamente la idea de que la cultura que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y diversas manifestaciones que llegan de la mano de internet, es para muchos alumnos -niños y jóvenes- el espacio desde el cual se le asigna sentido a su identidad y a la relación con los demás. Condicionan las representaciones que se tienen de género, clases sociales, razas, nacionalidad; y participan en la formación de *estereotipos* (Amossy y Herschberg, 2001) construyendo cierta visión del mundo y los valores en general. Son los medios sobre todo -y su aliado el *consumo*- los que establecen pautas sobre cómo comportarse, qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. Frente a esta situación cultural que condiciona radicalmente los lazos de sociabilidad y construcción identitaria,

“una parte considerable de la discusión pedagógica sobre los medios de comunicación, y de las propuestas de alfabetización mediática o audiovisual, suele plantearse desde una posición crítica, muchas veces articulada en términos moralistas sobre los contenidos de esos medios, particularmente de la televisión y el cine comercial” (Dussel, 2009: 181).

Pero esta posición no es nueva. En “La Revolución de la Educación Audiovisual” Len Masterman traza una genealogía en torno al debate sobre *por qué estudiar los medios* y señala que la respuesta más lejana a este planteo fue que “los medios de comunicación de masas son en realidad algo así como una especie de enfermedad contra la que es preciso *proteger* a los niños. Lo que los medios infectan es la cultura en conjunto” (Masterman, 2003: 19). Una idea similar sostiene David Buckingham cuando afirma que la educación mediática se ha caracterizado históricamente por una especie de actitud defensiva, muchas veces motivada por el deseo de proteger a los alumnos de los medios y sus mensajes cargados de defectos morales, culturas, políticos, etc. (Buckingham, 1995). Esta posición se verá reformulada en los años 60’ cuando, aun tratándose de una postura esencialmente proteccionista, había que “capacitar a los alumnos a discriminar no *en contra* de ellos -los medios- sino *entre* ellos” (Masterman, 2003: 19). Finalmente, con la

llegada del estructuralismo y la semiótica a finales de los 70', el paradigma de la educación en medios se vio modificado e impulsado por el "principio de *no-transparencia* (...) que ayudó a establecer el concepto capital de la enseñanza audiovisual que es el de la *representación*" (Ibíd.: 20). Si los medios construyen representaciones -no realidades *transparentes*- la enseñanza de los significados de sus mensajes debería articularse ya no sólo con los contenidos sino también con las *formas* en que se expresan.

Detrás de estos postulados que ven a los niños como una suerte de "víctimas" subyace una idea que recorrerá parte de este trabajo en tanto se hará presente en algunas de las experiencias analizadas: los espectadores, sobre todo los niños, son agentes pasivos. En este sentido, la relación que se establece entre lo que se siente o piensa es de causalidad lineal; se arriba nuevamente -pero por otro camino- a la idea de una escuela que debe "cuidar" a su población. Aun cuando ya no se piense estrictamente en un afuera demoníaco y un adentro pasivo, se verá cómo, en determinadas experiencias la escuela aún debe *proteger*. Sin embargo, son los alumnos-espectadores los que se encuentran día a día con el mundo de las imágenes y se apropian de ellas. Son ellos quienes se lanzan al encuentro, al choque con lo audiovisual; son ellos los que toman, dejan, resignifican, hacen, crea, imaginan y des-hacen.

Actualmente la pregunta de Masterman parece encontrar respuesta en el binomio *medios de comunicación y educación ciudadana*. Partiendo de la idea de que el conjunto de representaciones y visiones del mundo que ofrecen los medios es cada vez más amplia, se torna necesaria una escuela que los incluya para "analizar el tipo de conocimiento y de valores que transmiten. La educación ciudadana no puede depender únicamente de los medios de comunicación de masas. La escuela tiene ante sí el cometido de aportar un distanciamiento crítico" (Romano, 2003: 1)

Valorar, reconstruir

Ninguno de los argumentos esbozados en torno a la importancia de incorporar el trabajo con la imagen en la escuela tiene verdadero sentido si no se creyera en las numerosas “ventajas” que tiene la institución escolar respecto a las industrias culturales. Sin ir más lejos, *el diálogo directo con los niños y la posibilidad de hacer una propuesta que esto permite*; y la oportunidad de *retomar los conocimientos* (Cullen, 2003), *ideas, valores y sentimientos de los alumnos para transformarlos en conocimiento*.

Inés Dusell complementa ésta idea y plantea un nuevo interrogante:

“a pesar de todos los planteos del declive de la escuela como espacio de aprendizajes significativos, las escuelas todavía son, por lejos, la institución pública más importante en promover algún tipo de “sentido común” definido, más o menos libremente, en relación a la cultura letrada, y también son de las únicas instituciones que “se preocupan” por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos (...) Pero entonces, ¿cómo legitimar a una institución que tiene que ver con la conservación de la sociedad en un contexto que valora más la novedad, la innovación, lo dinámico? (Dussel, 2009: 187)

Surge así un nuevo aspecto que debe ser analizado en cualquier propuesta pedagógica que pretenda dar respuesta a este nuevo panorama que encuentra a la escuela “al margen” del surgimiento de una cultura visual que participa cada vez más en la construcción de subjetividades y lazos de socialización de los alumnos.

Sin dudas, la escuela deberá llevar a cabo un proceso de revisión de sus gramáticas más profundas. Sin embargo, esta tarea no siempre resulta fácil y los resultados de las experiencias que lo han intentado muchas veces difieren radicalmente entre sí. En parte porque como sugiere Dusell, “pretender que un determinado contenido cultural va a entrar a la escuela sin negociar con el formato existente, es pensar que hay contenidos sin formas y formas sin contenido” (Ibíd.: 190). En otros términos, es creer que tanto la escuela como la cultura de lo visual no tienen historia; una historia viva que atestigua no

sólo las transformaciones de sus propias estructuras y sujetos sino también, como se mostrará a continuación, de las relaciones *entre sí*.

CAPÍTULO II. Escuela e Imagen

Impresiones e imprecisiones de un binomio histórico

Para poder reconocer y describir los vínculos que la Escuela y el Cine han sostenido desde la emergencia de éste último, resulta fundamental revisar primero las *formas* en que la escuela y el mundo de la Imagen se relacionaron históricamente. Será también necesario insistir desde un principio en la idea de que la escuela nació aliada a la imprenta y al texto escrito; y que en la configuración de sus gramáticas, delimitó un *afuera* en el que muchas veces se encontraba la imagen o lo que pudiera movilizar en los alumnos.

Sin embargo, resulta prácticamente imposible establecer una única actitud de la escuela frente a la incorporación de las imágenes. En parte porque la escuela nunca fue una institución homogénea, en parte porque la imagen no tuvo siempre el mismo peso para la escuela. Los vínculos entre las imágenes religiosas que se daban en las primeras escuelas-monasterios de Europa no son los mismos que aparecen a principios del siglo XX con la llegada del cine, o en la década del 50' con la aparición de la televisión, o en la actualidad con el caudal de publicidades o videos on-line que circulan en internet. Las imágenes no son las mismas y el régimen de visibilidad fue modificándose y como se dijo recién, la escuela no se comportó siempre del mismo modo frente al universo de la imagen.

Un ejemplo de esta compleja relación lo aporta Inés Dussel cuando plantea que la escuela lejos de ser “opuesta” a la *cultura visual*³, contribuyó ampliamente a la formación de sujetos visuales modernos al subrayar el valor de la educación de la percepción en

³Dussel se refiere a la *cultura visual* como una idea que supera los actuales debates que se circunscriben a los medios de comunicación en tanto exige revisar el conjunto de dispositivos, herramientas y regímenes visuales a lo largo de la historia. En su texto “Escuela y cultura visual” la autora sugiere que la *cultura visual* es un “conjunto de hipótesis que necesitan ser examinadas -por ejemplo, que la visión es (como solemos decir) una construcción cultural, que se aprende y cultiva; que por lo tanto tendría una historia vinculada en algunos modos que aún deberemos determinar a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios, y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y (finalmente) que está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política”.

términos de *distancia objetiva* (Dussel, 2009). Este argumento -válido e interesante porque amplía el problema y replantea una falsa oposición entre dos mundos diferentes- invita a pensar que en un principio la inclusión de las imágenes por parte de la escuela moderna tuvo que ver más con una determinada posición frente al saber que, por ejemplo, con la imagen en sí misma o lo que pudiera movilizar en los alumnos. La educación visual que la escuela moderna introduce podría resumirse en la idea de *ver para creer* o como más adelante se verá en relación al cine, en un *dar a ver* aquello que se presenta como *real verdadero*.

Si la imagen habilita en la escuela una nueva forma de saber, de creer y por lo tanto de conocer, cabría preguntarse ¿a costa de qué?; ¿acaso no subyace en esta forma de incorporación cierto control de la escuela sobre la imagen?; ¿existen o existieron otros modos de trabajar con la imagen en el aula?

Diferentes modos de pensar, incorporar y excluir la imagen en la escuela

La *primera posición* que quizás merezca ser revisada es aquella que afirma y lleva a la práctica el proceso de *exclusión de las imágenes por parte de la escuela*. En el primer capítulo del “El espectador emancipado” Jacques Rancière reconstruye el modo en que occidente ha pensado al espectador y su relación con la obra de arte, puntualmente con la obra de teatro. En este recorrido se encarga de resaltar la marca que ha dejado la herencia platónica en algunas vanguardias teatrales del siglo XX.

“El teatro es el lugar donde unos ignorantes son invitados a ver unos hombres que sufren. Lo que la escena teatral les ofrece es un pathos, la manifestación de enfermedad, la del deseo y del sufrimiento (...) El efecto propio del teatro es el de transmitir esa enfermedad por medio de otra: la enfermedad de la mirada subyugada por las sombras” (Rancière, 2010: 10-11).

Esta referencia de Rancière a las ideas de Platón, aunque formuladas en relación al teatro moderno, no es más que un breve ejemplo de una concepción mucho más amplia en

torno a la imagen: *seduce y engaña al espectador, afecta su intelecto; sólo se puede desconfiar de ella, hay que suprimirla.*

En el mismo sentido, durante su última visita a la Argentina⁴, el pedagogo francés Philippe Meirieu señalaba que la pedagogía occidental se formuló sobre la primacía del intelecto y la razón por sobre lo perceptivo y lo sensible. La imagen obstaculiza el acceso a lo conceptual y como dice Ana Abramowski “si a esto le sumamos que la institución escolar moderna ha sido una fiel aliada de la imprenta y el texto escrito, se entiende aún más el privilegio sistemático otorgado a la cultura letrada -considerada la más alta forma de práctica intelectual- y el consecuente menosprecio de las representaciones visuales.”(Abramowski, 2010: 45)

Otro antecedente de esta posición remite a la conferencia dictada en 1925 por el pedagogo modernizador Víctor Mercante. “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?”(Mercante, 1925: 123). Si bien en el siguiente capítulo se verá cómo la influencia normalista-positivista le permite a Mercante reconocer la importancia pedagógica del cine, en esta cita reaparece la idea de que los espectadores “padecen” linealmente los *efectos* de la imagen, sobre todo si son niños; la imagen es peligrosa, inmoral; la escuela debe proteger a los niños frente a cierto placer escópico que amenaza a la cultura letrada.

Con Dussel es necesario pensar que la *exclusión* no fue la única postura que la Escuela adoptó para controlar la imagen o lo que aquella pudiera generar en el aula. También supo *incluir*la en sus contenidos y “sacar provecho” de ella para llevar a cabo sus didácticas y objetivos pedagógicos.

⁴ El 30 de octubre de 2013, Philippe Meirieu brindó una conferencia para docentes y pedagogos de todo el país. El encuentro se llevó a cabo en el Palacio Sarmiento y fue organizado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la celebración de los treinta años de democracia en la Argentina.

Imagen en la escuela: enseñar con imágenes - enseñar imágenes

En su trabajo sobre escuela y cultura de la imagen Dussel se refiere a las posiciones que reconocen la importancia de la imagen en la cultura y de que la escuela la incluya. Pero según la autora en estos argumentos la imagen sólo cuenta desde la aparición de la televisión; además, se centran exclusivamente en los jóvenes como si los adultos no participaran o tuvieran nada que hacer frente a la configuración del régimen de visibilidad contemporáneo. En estos argumentos,

“el diagnóstico que se formula para organizar un plan de acción es muchas veces superficial, e ignora que las sociedades humanas han estado organizadas alrededor de la imagen desde que aparecieron las primeras imágenes como formas de representación de la experiencia, como simbolización o celebración de algunos hitos. Un ejemplo lo muestra el trabajo de Hans Belting (2008), que destaca el lugar central de la imagen en el Medioevo, y señala que funcionaba de una manera muy distinta a como funcionó después de la aparición de la institución (escuela) o forma del “arte”, que tuvo el poder de consagrar ciertas formas de representación sobre otras, y en ese movimiento las volvió más especiales y menos cotidianas, más exclusivas y distantes” (Dussel, 2010: 4).

Ejemplos similares se verifican en la importancia cultural y social que tenían las imágenes en las sociedades precolombinas no letradas donde, siguiendo a Gruzinski, la imagen ocupaba un rol central no sólo como modo de fijación de experiencias y acontecimientos sino también como simbolización de hitos o rituales (Gruzinski, 1995: 30). En otros términos, el hombre siempre se ha valido de imágenes -entre otros recursos- para expresar sus ideas. Desde que los seres humanos dibujaron bisontes en las cuevas de Altamira o pintaron murales de arte bizantino hasta el día de hoy, la producción de imágenes siempre predominó o acompañó diversas formas de expresión. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿por qué los procesos de escolarización dejan paulatinamente de lado este tipo de producciones creativas y singulares? Y si la Escuela concluyó que la imagen debe incluirse: ¿cómo lo hizo?, ¿cómo lo hace? Una primera respuesta a esta serie de

preguntas exige revisar en mayor detalle una serie de rasgos que, siguiendo a Abramowski, constituyen los elementos centrales del *lenguaje de la imagen* (Abramowski, 2007) que la escuela debería reconocer para comenzar a pensar su inclusión.

El primero de ellos es la **polisemia** de las imágenes y el hecho de que “no existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador” (Malosetti Costa, 2005). Esta posibilidad de encontrar infinitas interpretaciones en torno a una misma imagen, esta no-adequación a la generalización del *concepto*, podría representar cierta falta de “control” pedagógico a la hora de incluir imágenes en el aula.

En el mismo sentido, Abramowski señala el **poder de las imágenes** (Abramowski, 2007) para referirse al hecho de que una imagen puede aportar información pero también provocar asombro, cultivar conocimiento o generar rechazo. El reconocimiento de la escuela podría entonces estar dado por la posibilidad de *utilizar* el impacto de las imágenes para movilizar valores o reflexiones en torno a ideas o conceptos. Cabe entonces adelantar que ésta manera de trabajar con *una posibilidad de la imagen* se verá reflejada en las experiencias de cine y escuela que analiza este trabajo..

Un tercer rasgo para contemplar en el análisis de los vínculos entre Escuela e Imagen remite a la **relación entre palabras e imágenes**. Abramowski sostiene que:

“(...) muchas veces decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de lo que una imagen sí puede. Pero también hay situaciones donde las palabras nos auxilian para entender, explicar y hacer hablar a aquellas imágenes que parecen ofrecer resistencia al entendimiento y la comprensión. Las palabras y las imágenes son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas. Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo” (Abramowski, 2007).

Es por ello que la inclusión por parte de la escuela debería explorar aquel universo que existe entre la escena en donde reina el silencio -porque la imagen *habla* por sí sola- y la escena donde las palabras todo lo explican. Al igual que con el punto anterior, es importante señalar que más adelante se retomará esta tensión entre *palabra e imagen* que apunta no sólo a las intervenciones de los alumnos sino también a la figura del docente. En cada una de las experiencias analizadas, el docente, su palabra y el espacio de poder que construyen, jugarán un papel determinante en el modo de abordar la imagen cinematográfica.

Un último rasgo para destacar dirige nuevamente el análisis a la ***relación entre ver y saber*** (Abramowski, 2007). La autora sostiene que la escuela debe prestar atención al hecho de que si bien es cierto que los saberes configuran las miradas, también es posible que frente a una experiencia visual “nos encontremos viendo más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver” (Abramowski, 2007). En este sentido, los tiempos de la palabra, la escuela y sus saberes tal vez sean radicalmente diferentes a los de la imagen. “Además de proponer otro registro, otra textura, luminosidades y opacidades, las imágenes requieren de otros tiempos: ¿Cuál es el tiempo propio del “mirar”? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra?” (Abramowski, 2007)

Se dijo que la escuela moderna intentó formar sujetos visuales que pudieran encontrar en las imágenes un saber o una forma diferente de conocer. Sin embargo, es importante para los fines de este trabajo señalar la **radical diferencia entre enseñar con imágenes y enseñar imágenes**; no es lo mismo valerse de *imágenes para* enseñar, por ejemplo, Ciencias Sociales, que trabajar con *las ideas, emociones o por qué no fantasías que las imágenes despiertan en el encuentro con la mirada de los alumnos*.

Establecer aquí esta serie de binomios radicalmente diferentes resulta fundamental para este trabajo dado que se repetirán en los análisis posteriores sobre la incorporación del cine en el aula. Se analizarán experiencias donde la imagen cinematográfica actúa como recurso facilitador de contenidos de *otras* materias, pero también experiencias donde el

cine *es la materia* más allá de que pueda ser “utilizado” como texto ideológico para ser analizado críticamente, como texto moral que deja una enseñanza, como lenguaje para analizar sus gramáticas o como arte.

Luego de este planteo introductorio sobre las relaciones históricas entre Escuela e Imagen, es posible avanzar intentar una clasificación de los diferentes modos en que la escuela ha incorporado -y actualmente incorpora- las imágenes en el espacio áulico. La misma se desprende de las lecturas de Inés Dussel, Ana Abramowski y Nicholas Mirzoeff (Mirzoeff, 2003) y se realizará sólo con fines analíticos dado que con seguridad hayan existido -y existan- tantos modos de trabajar la imagen como instituciones educativas que se lo hayan propuesto o propongan. No se pretende abarcar este amplio universo, sino más bien formular algunas tendencias que *subyacen en los modos en que la escuela ha pensado al cine* y particularmente en las experiencias que se analizarán más adelante en este trabajo.

a) La imagen como recurso. La inclusión controlada

La primera categoría que se analizará comprende aquellas experiencias donde la escuela incorpora la imagen como un recurso para acceder a determinados conocimientos que están por fuera del análisis de la imagen en sí misma. Se apela a cierta capacidad propia de lo visual, a aquel “poder” que señalaba Abramowski de impactar en los alumnos, de “atraerlos” para que puedan incorporar de otro modo determinados contenidos aparentemente aburridos o complejos para los alumnos.

Este argumento tiene siglos de historia y es una muestra más de que los vínculos entre escuela e imagen anteceden a internet, a la televisión y por supuesto, al cine. Según Abramowski “fue Juan Amos Comenio, famoso pedagogo moravo, quien promovió, desde el *Orbis Pictus* (1658)⁴² (...) el papel motivador y la fuerza formativa de las imágenes a la hora de educar (...) Según Comenio, los niños tienen “sed de imagen” y “el ojo no se hastía de mirar” (Abramowski, 2010: 48).

Pero la reformulación actual de esta tradición, es decir, la necesidad de incorporar imágenes en un contexto signado por nuevas formas de producir, reproducir y expandir lo visual, parte de dos premisas no siempre explicitadas. La primera es que algunos contenidos curriculares siguen resultando “aburridos” o simplemente “complejos” para los jóvenes alumnos que forman parte de una nueva experiencia cultural-visual, mediatizada, dinámica, atravesada por la imagen. La segunda es que la imagen, per se, resolvería el problema anterior.

Así las cosas, son numerosas las experiencias en donde por ejemplo el cine y la fotografía se incorporan en el aula sin mediación alguna: no se analiza, no se comenta, no se cuestiona, no se critica, no se siente. La imagen es un recurso que se *utiliza* para explicar o facilitar el acceso a un contenido determinado, es una herramienta más en el aula; su diferencia con la visita guiada o el libro de texto reside exclusivamente en las especificidades de los dispositivos de visualización. En estas experiencias no se plantea analizar imágenes, mucho menos descubrir qué tipo de emociones o ideas despiertan en los alumnos. Se trabaja con “*imágenes para*”; lo visual, lo visible para los alumnos, es una suerte de puente para acceder a *otros conocimientos que están por fuera de la imagen* cuya única importancia estaría dada por su carácter de excusa, de elemento subordinado y subsidiario de otros contenidos. El museo, los mapas, las imágenes de los libros de texto, los retratos -o como se mostrará en el próximo capítulo, las películas- son presentados a los alumnos como objetos-soporte. Si el mapa de la Argentina es necesario para comprender su geografía, el documental de la segunda guerra es *útil- para-que* la lectura del libro de historia no sea tan tediosa. La escuela incluye la imagen tras reconocerle una única virtud: la capacidad *para* acceder de otra forma a determinados conocimientos.

Por otro lado, en esta posición subyace *un modo de ver* que sólo funciona a sabiendas de que las gramáticas escolares harán lo propio: seleccionar, intervenir y controlar las imágenes -su polisemia siguiendo a Abramowski- para subordinarlas a objetivos escolares delimitados. En el próximo capítulo se mostrará cómo estos mecanismos que privilegian la escuela frente al universo visual pueden tornarse aún más complejos -y severos- cuando se trata del cine.

Cabría entonces preguntarse si existen grandes diferencias entre estos argumentos y la desconfianza platónica por el universo de la imágenes. La inclusión controlada, la inclusión subordinada, la inclusión subsidiaria, sigue reconociendo no sólo el “poder” de la imagen sino que también continúa considerando vulnerable al espectador-alumno. En palabras de Gurpegui Vidal: “a pesar de los matices, entre la oposición visceral a las imágenes y algunas formas de contemporización, existe una clara línea de continuidad. (...) Entre el que rechaza las imágenes y el que las domestica no hay mucha diferencia” (Gurpegui Vidal, 2007)

Por último, es importante recordar que estas dificultades se enmarcan dentro de otras más amplias planteadas al comienzo de este trabajo: no se puede pretender que lo nuevo que trae el mundo contemporáneo de las imágenes -la fotografía, el cine, la televisión, el videoclip, la publicidad, el video casero, la imagen digital, entre otros tantos- se inserte pasando por alto las formas y lógicas escolares que se venían dando. Muy por el contrario, serán muchas veces estas últimas las que terminen primando.

b) Imagen para criticar

Otra posición que desde mediados del siglo XX ha comenzado a instalarse paulatinamente en las escuelas tiene que ver con la necesidad de incorporar imágenes en el aula para *analizarlas críticamente*. Si bien este punto se ampliará en el siguiente capítulo para analizar las implicancias de las pedagogías críticas en su encuentro con el cine, cabe adelantar aquí algunos vínculos que la cultura visual ha establecido con esta tradición.

Desarrollar una etimología del término “crítica” excede los límites de este trabajo. En este punto basta con reconocer que, en términos generales, cuando la Escuela intenta promover la “formación de alumnos críticos” hace alusión a cierto modo superador o revelador de analizar los contenidos; en el caso de las imágenes este modo adquiere a su vez un matiz que se podría resumir en el par denuncia/emancipación. Los alumnos que se forman críticamente para analizar imágenes no correrán el riesgo de ser engañados por ellas; lo visual ya no los encontrará como espectadores pasivos.

El antecedente teórico más significativo de esta posición proviene de Adorno y Horkheimer en su “Teoría Crítica y Cultura de Masas” (Muñoz, 2000), donde plantean la existencia de “industrias culturales” cuyas lógicas de producción, distribución y consumo responden a los intereses del capital de modos similares a los de cualquier otro producto. A las industrias del cine, la música -puntualmente el jazz en el caso de Adorno y Horkheimer- y la radio ya no sólo les cabe la crítica de la degradación moral, la advertencia frente a la obscenidad o el mal gusto. El riesgo frente a los “productos” que generan estas industrias es el de la alineación ideológica. Al responder a los intereses económicos del capitalismo avanzado, las industrias culturales imponen en los espectadores representaciones homogéneas, estereotipos, y “formas de ser” estandarizadas. La masificación de estos productos aliena al conjunto de la sociedad que las consume sin resistencia alguna. Para Adorno y Horkheimer la actitud frente a esta situación debe ser la *denuncia*.

La crítica ideológica de la Escuela de Frankfurt se corresponde con una era pre-televisiva. Si bien en el próximo capítulo se analizará con mayor detalle la importancia que tuvo la aparición de la televisión en la cultura visual y en la enseñanza del cine en la escuela, cabe por el momento señalar que la teoría crítica en torno al mundo de la imagen se modificó sustancialmente en la década del 50'. Len Masterman plantea que la aparición de la semiótica y la reformulación de la crítica ideológica frankfurteana derivarán en la convicción de que:

“el poder ideológico de los medios tenía mucho que ver con la naturalidad de la imagen y con la tendencia de los medios audiovisuales a hacer pasar como naturales mensajes codificados y elaborados. Demostraba también que la cuestión del poder era fundamental en el discurso sobre la producción, la circulación y el consumo de imágenes y representaciones. (...) Establecía, en otras palabras, la importancia de una política de las representaciones y empujó a la enseñanza audiovisual al centro de las cuestiones políticas y sociales más importantes de nuestro tiempo (...) El análisis crítico tenía que estar, en cierto sentido, penetrado de la importancia de los imperativos de la producción. Y el trabajo práctico, a su

vez, tenía que constituir algo más que unas meras competencias técnicas. Lo que la educación audiovisual quería conseguir era una fusión de criticismo práctico y práctica crítica” (Masterman, 1995: 20-21)

En este punto en el que la incorporación de imágenes implicó un viraje en los modos en que se desarrollaba la educación audiovisual, es importante señalar la vigencia de esta perspectiva en gran parte de las experiencias que habilitan la entrada de imágenes al aula. Sin ir más lejos, y dejando de lado detalles y particularidades que más adelante se detallarán, las tres escuelas analizadas en esta tesis “resuelven” sus experiencias con cine en la realización práctica -a cargo de los alumnos- de material audiovisual.

Sin embargo, el rasgo más sobresaliente de aquella de la posición que señala Masterman, sigue siendo la actitud crítica de la escuela. No se trata de excluir la imagen, tampoco utilizarla como un objeto controlado para acceder a otros contenidos. En un contexto donde la producción y circulación de imágenes industrializadas son cada vez más amplias, la escuela asume una *doble función pedagógica: deberá trabajar con la imagen pero también con la mirada*. Para que los alumnos no se dejen engañar o seducir por formas estandarizadas y masivas o por los valores inmorales, el docente deberá no sólo analizar, deconstruir, clasificar y discernir aquello que atañe a la imagen en sí misma; también deberá formar una *mirada crítica* en los alumnos, es decir, una mirada que pueda ver lo que los demás no pueden, que pueda superar las primeras lecturas.

Esta posición comparte con la anterior una serie de características: la imagen -sobre todo si proviene de los medios de comunicación- sigue siendo peligrosa y los alumnos, espectadores pasivos. En tanto lo emotivo confunde, engaña, seduce, es necesario que sean la razón y el intelecto -y con ellos, el análisis crítico- los que primen frente a las emociones y los sentimientos; serán ellos los abanderados en la formación de alumnos-espectadores activos. Se abre así una nueva discusión: si las imágenes que circulan en los medios e internet son masivas, homogéneas, alienantes y alumnos y docentes son espectadores, ¿por qué los primeros asumen actitudes pasivas y los segundos quedan

“libres de riesgo”?, ¿alcanza la formación actual docente para “superar” la posición de espectador pasivo?

Consideraciones y preguntas finales

Esta reflexión retoma una primera idea sugerida al comienzo de éste Capítulo: no existe, ni ha existido una posición única y homogénea de la escuela frente a la imagen. La tradición platónica de rechazo a la imagen aún coexiste con las reformulaciones de las ideas de Comenio sobre la “atracción de lo visual” y con los planteos sobre un *uso* de la imagen para acceder a contenidos por fuera de ellos. Las experiencias analizadas en este trabajo, por ejemplo, van desde la desconfianza y el rechazo a la integración para analizar imágenes críticamente.

Meirieu sintetiza gran parte de este espectro de posiciones cercanas pero también antagónicas cuando sostiene que para el pensamiento moderno, “lo esencial sigue estando en el texto, pero no nos privamos de volverlo atractivo a través de algunas ilustraciones al margen: ¡es la miel en el borde de la copa que permite tragarse la poción maléfica! Una manera de reconocer que no podemos prescindir de la imagen, pero que ella no es lo esencial” (Meirieu, 2005). En este sentido, es posible reconocer, junto a Abramowski que un desafío para las escuelas que asumen “la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, -es- lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado poco estimulante para el intelecto” (Abramowski, 2007).

El recorrido de este Capítulo abre también una serie de interrogantes que invitan a continuar pensando los vínculos entre imagen y escuela. ¿Hasta qué punto se puede afirmar que la imagen tiene un “poder hipnótico” en los alumnos?, de ser así ¿es lo mismo la imagen digital que la cinematográfica, la de una fotografía y la de la televisión?, ¿acaso este “poder” no ha variado al compás de los regímenes visuales que se configuraron a lo largo de la historia y recientemente con la aparición de nuevas tecnologías de lo visual?; la

imagen ¿colabora con la enseñanza de otros contenidos facilitándolos?, ¿y si ocurre todo lo contrario?; ¿es posible trabajar la enseñanza crítica sin subestimar la mirada de los alumnos?; ¿por qué el componente afectivo de las imágenes busca siempre ser “despejado”?

Dar respuesta a todos estos interrogantes implicaría por un lado, llevar a cabo una genealogía de cada uno de los dispositivos visuales que conviven en la sociedad contemporánea, analizar sus formas de inserción y usos culturales, y por otro, registrar todos los modos en que la institución escolar ha dialogado con cada uno de ellos. Si bien una investigación de esta magnitud excede los objetivos de este trabajo, haber esbozado las diversas líneas de inclusión/exclusión de la Imagen por parte de la Escuela permitirá centrar el análisis en el Cine a sabiendas de que los modos en que se vinculó con la escuela guardan estrecha relación con la historia de las imágenes y sus vínculos con la institución.

CAPÍTULO III. Escuela, Cine y Medios de Comunicación

Escuela y Cine

Indagar los modos en que la escuela y el cine se vinculan en la actualidad exige necesariamente un análisis que releve las principales formas que a lo largo del siglo XX ha adoptado esta relación. Para ello, será necesario revisar tanto la historia del cine -desde su nacimiento hasta su más reciente revolución digital-, como el conjunto de variaciones en el seno de los discursos pedagógicos.

En este recorrido de “Escuela y Cine” o “Cine y Escuela” se encontrarán continuidades, rupturas y puntos de inflexión que fueron forjando diversos modos de pensar este binomio que -como se planteó en el capítulo anterior con la relación Imagen/Escuela- han dado lugar a diversas propuestas pedagógicas. La constatación de la proliferación de experiencias de cine en la escuela a lo largo de más de cien años hacen de ésta relación un universo sumamente heterogéneo donde sin embargo, se intentará buscar cierta periodización que permita focalizar momentos y actitudes concretas que faciliten un posterior análisis de las mismas.

Para llevar a cabo este punto se propone un recorrido que se apoya fundamentalmente en la investigación desarrollada por Silvia Serra en su libro *“Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en la Argentina”* (Serra, 2011). La importancia para este trabajo se expresa no sólo por su valioso aporte histórico sino también, como se verá en el próximo capítulo, por colaborar en la construcción de conceptos y ejes para el análisis de las experiencias que aborda la tesis.

Acontecimiento “Cine”

Como toda tecnología, el Cine es heredero de los inventos que lo precedieron, como la fotografía, el praxinoscopio o la linterna mágica; pero también de la voluntad del ser humano de apropiarse del mundo que los rodea de la manera “más real” posible. La *imagen real en movimiento* capturada por los hermanos Lumière rápidamente encontró la posibilidad de ser modificada subjetivamente, es decir, por la sensibilidad o la impronta de un director. Pero la historia del cine no puede ser exclusivamente la historia de sus protagonistas o de sus películas; tampoco puede ser la historia de sus avances técnicos más radicales. La historia del cine no deja de formar parte de la historia de los procesos sociales y culturales que lo acompañaron -y acompañan- desde su nacimiento en 1895 cuando los hermanos Lumiere lograron proyectar para un *público general, cobrando entrada, en una sala oscura* varias películas cuya duración no superaban el minuto.

Creado el *acontecimiento-cine* las primeras filmaciones abordaban escenas cotidianas que mostraban la vida ordinaria de las familias y los trabajadores europeos en pleno auge de la revolución industrial. Se filmaba con una sola cámara, sin guion, sin actores, sin montaje y con planos generales fijos. Más allá de que se lo reconociera como una novedad que revolucionaba las tecnologías de lo visual conocidas hasta el momento, estas características muestran cómo el cine, en sus inicios, era *cine-documental*. Como se verá más adelante, éste precedente donde el *cine y la realidad se muestran como sinónimos* marcará sus primeros años de vida al mismo tiempo que coincidirá con el tipo de películas que la escuela de principios del siglo XX -influenciada por el positivismo- seleccionará para darle entrada al cine.

El primer punto de inflexión en la historia del cine llegará en 1901 cuando George Méliès filmó “Un viaje a la Luna”, la primera película de ficción de la historia. Jorge Rivera sostiene que “la seca elección realista y documentalista de los Lumière, por ejemplo, lejos de afirmarse desde su aparición en 1895 como la alternativa visual y conceptual más válida y permanente, tropezará casi de inmediato con la transgresora vuelta de tuerca de la fórmula Méliès” (Rivera, 2012). Es con él que el cine encuentra su posibilidad no sólo

narrativa sino también expresiva de la mano del montaje y la articulación de la historia en escenas. Pero más allá de esta consideración -que da por sentado la existencia de una gramática cinematográfica- con Méliès el cine se abre al terreno de la fantasía, lo irreal, lo onírico y modifica de esta manera la relación del hombre con la realidad. Su pasado ligado al espectáculo circense -que lo distancia de los Lumiere, una familia abocada al desarrollo técnico- le permitió comprender que aquello que estaba “afuera” no sólo podía ser capturado para siempre por una cámara sino también intervenido y presentado a un público para despertar emociones de todo tipo. Sin embargo, se verá que si a la historia del cine le llevó tan sólo seis años arribar a la ficción, la escuela se tomará varias décadas para otorgarle un espacio significativo dentro del aula.

Hacia 1920 el mundo entero podía hablar de una industria cinematográfica. Incluso antes de que el sonido llegara al cine, cuando éste aún contaba con bandas sonoras en vivo y la figura del “explicador”, toda una maquinaria de producción y circulación se abocaba al entretenimiento y con ello a la configuración de lo que Quintana llama una nueva colectividad: *la masa* (Quintana, 2003).

Como señalaba Walter Benjamin, existe una relación directa entre el surgimiento de las masas y el desarrollo industrial del cine. Al igual que la fotografía el cine participará del conjunto de técnicas reproductivas, aquellas capaces de movilizar la pérdida del *aura* (Benjamin, 1989) en la obra de arte. La muerte del original en manos de la reproductibilidad técnica que lo libera de su estatus único y exclusivo coincide con la emergencia de las masas no sólo en el plano del espectáculo sino también en el de la política.

Por otra parte, el cine permitió hacer de la mirada -proceso individual- un acto social. Ir al cine, concurrir a la sala, se convirtió en un acontecimiento que transformó por completo los regímenes de visualidad hasta entonces conocidos junto con la figura del “observador” ahora devenido espectador de un público masivo. La imagen gigante y el espectador que mira con cercanía, la imagen dinámica y el espectador que incorpora el ritmo, la imagen que conmueve y el espectador que se emociona, son sólo algunas de las características

que el “acontecimiento-cine” instauró en el seno de una sociedad que no tardó en gozar de ellas pero tampoco en cuestionar la transformación cultural y escópica de la que era partícipe.

Según Serra el primer encuentro del cine con la Escuela Normal de principios de siglo XX estará signado por un conjunto de operaciones que se distancian diametralmente de aquellas características inherentes a la experiencia cinematográfica.

Cine y Escuela en la primera mitad del siglo XX

Los hermanos Lumiere habían creado un dispositivo que, al igual que la fotografía pero con la magia del movimiento, permitía al hombre capturar eternamente aquello que estaba allí “afuera”. Esta “fidelidad” del cine respecto de la “realidad” fue lo que atrajo la atención de la escuela de principios del siglo XX sumergida por ese entonces en un imaginario de progreso técnico-cultural.

Siguiendo la investigación de Serra, en el caso de la escuela argentina el progreso y el futuro se ligaban directamente a los adelantos técnicos que se sucedían en Europa. Mucho más que el diario -a comienzos del siglo XIX- y posteriormente la radio - en 1922- el cine aparecía como la maravilla tecnológica que atraía a las masas y que impactaba de lleno en las gramáticas escolares que hasta entonces sólo habían dialogado con un invento anterior: las linternas mágicas. Si de éstas últimas se decía que permitían reemplazar ventajosamente a los mapas y las ilustraciones, del cinematógrafo que proyectaba *exclusivamente films documentales* se dirá que: -atrae la atención de los niños; -permite acercar el conocimiento de aquellas geografías y naturaleza inalcanzables; -y en este sentido facilita las clases de aritmética, historia, geografía y botánica mostrando lo “real-verdadero” del mundo exterior -ilustrar la palabra del maestro volviéndola más interesante, entre otras virtudes. Aparece en este conjunto de cualidades nuevamente la influencia positivista y la idea de que el cine, supeditado a la palabra, *ilustra*. En otros términos y retomando lo planteado en el capítulo anterior, se trata de un período

concreto donde la imagen -cinematográfica en este caso- *funciona* como recurso de un contenido que está por fuera de ella.

Como señala Serra en su investigación, nadie parecía discutir la importancia pedagógica del cine y su entrada a la escuela era vista también como sinónimo de progreso cultural. Un claro ejemplo de ello lo proporciona el emblemático texto de Mercante ya citado donde se habla de la necesidad de un cine en la escuela “porque es el instrumento de la extensión educativa. Al cine concurre la población (...)” (Mercante, 1925: 110). El cine recibía así el tratamiento de técnica neutral que modernizaba la escuela y representaba el progreso. Su potencialidad no dependía de las características propias del dispositivo sino más bien del uso que se hacía de él.

Es también por este motivo que la entrada del cine a la escuela trajo consigo una serie de cuestionamientos que ninguna otra tecnología había introducido. “¿Puede reemplazar libros y maestras?, ¿Desafía modos de transmisión de la cultura ya instituidos? ¿Puede ocupar el lugar de otros modos de conocer?”(Serra, 2011: 88). A estas preguntas se sumaban otras -muchas de ellas aún vigentes- que complejizaban el debate al cuestionar las acciones psicológicas, fisiológicas y morales de las películas en los alumnos: el cine podía acostumarlos al entretenimiento y dificultar su concentración, favorecía su indisciplina, podrían olvidar los contenidos porque perjudicaba su memoria, sufrían fatiga y falta de actividad reflexiva.

No obstante, para el universo de la Escuela Normal de principios de siglo XX no se trataba de un debate entre “cine-sí” o “cine-no”, sino más bien de diferentes modos de delimitar los alcances de sus cualidades pedagógicas. Retomando lo planteado en el Capítulo I sobre el modo en que las gramáticas escolares configuran las esferas de lo que *puede y no puede* ingresar al aula, en este período de los vínculos entre Escuela y Cine el “afuera” no representaba un peligro siempre y cuando al ingresar “se apreste a sufrir procesos de adecuación, conversión, adaptación, ajuste, transposición o sujeción a una gramática que lo precede y que no tiene la capacidad de interrogarse a sí misma” (Ibíd.: 97). Este tipo de procesos muchas veces se explicitaban en manuales, artículos y libros donde se explicaba

a los docentes un conjunto de reglas y/o consejos que debían seguir para regular las proyecciones dentro del aula. Entre las más importantes se destacaban la importancia de que el docente introduzca el tema, seleccione la película, utilice el pizarrón, escriba y haga escribir a los alumnos antes, durante y después de la proyección. Nuevamente cabe decir: la película no reemplazaba la palabra, simplemente la *ilustraba*. Asimismo todo ello ocurriría en un contexto muy diferente al de la sala oscura dado que se proyectaba en el aula, los alumnos estaban en pupitres, no podían “escapar” a la explicación docente y desde ya, no podían elegir qué ver. En otros términos, las gramáticas escolares predominaban y “domesticaban” aquello que provenía del *afuera*, que ya no es sólo el cine sino también la experiencia cinematográfica.

Cabe remarcar, como rasgo distintivo de esta primera etapa de la relación cine-escuela, la ausencia de ficción y de la dimensión subjetiva en los films incluso cuando de documentales se tratara. Los docentes no explicaban el modo en que aquellas películas que *ilustraban* las clases fueron filmadas, tampoco señalaban quiénes las filmaron. Esto no importaba para la escuela de principios de siglo XX; se partía de la idea de que aquello que mostraban las pantallas mantenía una relación análoga con la “realidad” que se quería mostrar a los alumnos.

“La experiencia de ver se convierte en un ejercicio de tautología cuando se toma la actitud de atenerse a lo que se ve, cuando se decide no ir más allá de lo que se ve como tal y se postula el resto como inexistente (...)” (Ibíd.: 125)

El cine que existe por fuera de la escuela

Serra plantea que el cine de las décadas del 20’ y 30’ participará, junto con la radio, no sólo de un imaginario de progreso sino también de una serie de procesos de nacionalización que en el caso de las sociedades latinoamericanas sostendrá estrechas relaciones tanto con las músicas autóctonas y los repartos nacionales como con la herencia del melodrama teatral y la literatura del folletín. De esta manera, ya instalado en

la sociedad de masas, comenzará a configurar diversos modos de sentir, amar, vivir, sufrir, vestirse, soñar, besar, etc. para un público-espectador que lo consumía y alimentaba en las salas, los cafés y a través del periodismo de espectáculos.

Esta fuerte influencia del cine en el campo cultural no pasó desapercibida por la escuela que -habiendo resuelto previamente qué clase de cine podía ingresar al aula- ahora se encargaría de investigar qué ocurría con en el encuentro de sus alumnos y el cine *por fuera de ella*. Siguiendo la investigación⁵ de Serra, surgió entre docentes y educadores una fuerte preocupación por el hecho de que la fuerte concurrencia al cine por parte de los jóvenes se veía acompañada de films que sólo “poseen finalidad pasatista o de entretenimiento” (Ibíd.: 178) y que en muchos casos no hacían más que *influenciar* a los niños con ideas maléficas e inmorales.

Como se planteó en relación a los vínculos entre escuela e imagen, esta preocupación tiene estrecha relación con el modo en que *ya desde* los años 20' se pensaba la psicología infantil en el encuentro con la cultura audiovisual: el niño es un receptor pasivo, un alma frágil, fácil de corromper, que imita todo aquello que ve en la pantalla. Bajo el supuesto de que *ver es creer y lo que se ve es la realidad*, la imaginación del niño se puede atrofiar, su concentración se puede perder por completo, su capacidad de autocrítica es prácticamente nula y por ende sus valores pueden ser fácilmente corrompidos por ideas artificiales que emergen de la pantalla grande.

Surgieron así una serie de regulaciones vinculadas al tiempo de exposición frente a las proyecciones, a la segmentación de edades y más radicalmente a la prohibición de determinados films catalogados como inmorales. Formas control que comenzaron a darse por *fuera de la escuela* pero que no tardarían en llegar al aula en cuanto se advirtiese que el cine, sin más ni menos, comenzaba a poner en jaque las gramáticas escolares existentes.

⁵ La referencia remite a una encuesta realizada en 1926 por el inspector y autor de libros escolares José Natale. El trabajo fue publicado en la revista *El Monitor de la Educación* N°720 en diciembre de 1932.

Cine y escuela (1950-1970)

Como se planteara más arriba, desde el nacimiento del cine hasta su apogeo y la constitución de su público espectador en las primeras décadas del siglo XX, los debates pedagógicos más importantes circularán entre el reconocimiento de su capacidad *ilustrativa*, la desconfianza por los efectos psicológicos y fisiológicos, y en consecuencia la inclusión controlada, la exclusión de la ficción y la censura en algunos casos. No obstante, si bien el cine participaría del espectro cultural revolucionando los modos de ver, pensar y sentir, sería tenido en cuenta por sus pensadores mucho más como tecnología del progreso que como maquinaria con mecanismos propios para representar y configurar nuevas realidades.

Según Serra este panorama se modificará radicalmente en la década del 50' con la llegada de la televisión y la pérdida de centralidad de la escuela como espacio de transmisión de cultura. "Si la escuela pasa a ser un agente educativo más entre otros, por la creciente presencia de los medios masivos de comunicación, el cine pasa a ser un medio más entre otros, por la emergencia de otras tecnologías que trabajan con la imagen en movimiento" (Ibíd.: 198). Las imágenes en tiempo real, del mundo "en directo", despojadas de pasado, comenzaron a dar lugar al surgimiento de un nuevo público-espectador, anónimo, atomizado y con mayores posibilidades de elegir qué ver. La televisión fue transformando la idea misma de "masas" y con ello el conjunto de debates sobre el papel de los medios en la cultura -sobre todo en lo que respecta a la preocupación por los *efectos* de aquello que se ve-.

En este marco y frente a un nuevo punto de inflexión en su historia, el cine, lejos de ser desplazado u olvidado, cobró un nuevo estatuto: el nacimiento del cine de autor de bajo costo por un lado, y el impulso económico de la industria para aumentar la espectacularidad de los grandes tanques, acrecentaron su importancia artística y cultural. Fue retomado por la filosofía, la psicología y la sociología que se encargaron de pensarlo como fenómeno artístico por excelencia e integrarlo a los debates sobre el impacto de la nueva cultura audiovisual emergente.

Del mismo modo, la escuela reformuló los modos en que lo había pensado décadas anteriores. Según Serra, se puede afirmar que si antes el cine no podía *ocultarse* por su carácter de invento revolucionario ligado al futuro y al progreso, en los 50' no podrá negarse como fenómeno cultural que se expande y recrea con mayor fuerza década tras década. En este sentido, la escuela ya no podría disponer tan fácilmente de la censura para excluirlo cuando sea necesario. Por el contrario, comenzará a aceptarlo positivamente, no tanto porque reconociera en él una *herramienta* pedagógica sino más bien porque necesitaba asimilar el conjunto de transformaciones sociales y tecnológicas - crecimiento de las masas, fortalecimiento del sujeto espectador, aparición de la televisión, transformaciones en los modos de ver y consumir imágenes, entre otras- que difícilmente tuvieran marcha atrás.

Pero para que este viraje del discurso pedagógico fuera posible, la escuela tuvo que considerar al menos dos aspectos nunca antes tenidos en cuenta: por un lado, la entrada al aula de la ficción, al cine que el conjunto de la sociedad consumía de manera cotidiana, que se analizaba en los estudios de audiencia y cuya "influencia" en los niños atraía la mirada de diferentes disciplinas; y por el otro, comenzaría a poner el ojo en lo que numerosos autores llaman "lenguaje cinematográfico", es decir, el conjunto de recursos - imagen, cámara, música, sonido, guion, actuación, iluminación- y los diversos modos en que el cine los utiliza para llevar a cabo la construcción del discurso cinematográfico.

En los 50' ya no se trataba de excluir películas, tampoco de incluir sólo aquellas que servían para ilustrar los temas preseleccionados y supeditar el cine a la enseñanza de contenidos que lo exceden. La tarea de la escuela en este nuevo escenario fue la de volver a los alumnos "espectadores activos", "conscientes", "preparados" para ver aquello que se había tornado inevitable. Comenzaba a hablarse de desarrollar un "pensamiento crítico" que, como se dijo en el capítulo anterior, excluye por completo un análisis sobre las emociones y pone acento en las cuestiones éticas, morales y "lingüísticas" del cine. Más adelante se analizará cómo a partir de los 80' este tipo de aproximación al cine se verá impulsada -y reformulada- por la crítica ideológica al imperialismo cultural que surge

en los 60' y 70' pero que será retomada mucho más por el ámbito universitario que por la escuela.

En relación a las estrategias didácticas, cabe apuntar que se intentó educar a los alumnos en los modos en que operan los diferentes elementos que “componen” -siguiendo siempre esta perspectiva del cine- el discurso cinematográfico. Desde el análisis de la sinopsis argumental hasta el conjunto de planos montados en una escena, los alumnos deberían aprender a desarrollar un espíritu crítico que en el encuentro cotidiano con el film les permitiera evaluar el guion, la fotografía, el arte y la musicalización. Sólo de este modo, y -nuevamente- acompañados por un docente que no sólo cumplía la función de explicar el “lenguaje” del cine sino también de controlar el gusto y las implicancias estético-morales, los alumnos iban a poder valorar el cine.

Cine y escuela (1980-actualidad)

No caben dudas de que a lo largo del siglo XX la cultura de lo visual ha cobrado una importancia que no sólo la escuela sino la sociedad en su conjunto no puede ignorar. La imagen y los medios de comunicación adquieren en la sociedad contemporánea un protagonismo sin igual.

En el caso del cine cabe destacar, junto con Serra, que las nuevas posibilidades que ofrece la producción de imágenes digitales modifican sustancialmente las relaciones del hombre con la realidad. El hecho de que ya no sea necesario un referente real para construir el discurso cinematográfico transforma radicalmente la relación “cine-verdad”, única y venerada por la escuela de principios de siglo del siglo XX. O en otros términos, a más de cien años de su nacimiento ya no es posible plantear que el cine es *exclusivamente* “imagen real en movimiento”. En el mismo sentido, es importante también mencionar que la digitalización del cine ha transformado los circuitos no sólo de producción sino también de circulación: la posibilidad de descargar, copiar y grabar multiplican el acceso de la sociedad al cine al mismo tiempo que inauguran nuevas formas de comercialización

como la venta por internet, el visionado on-line, la “piratería” y el multicopiado casero. La posibilidad de producir imágenes de bajo costo y alta calidad -con cámaras caseras que no utilizan cinta- al mismo tiempo que expande la cantidad de realizadores, reconfigura la figura del “director” que se tuvo durante todo un siglo. De igual modo la proliferación de softwares de interfaz cada vez más sencilla habilita la manipulación y el montaje al público general, otrora espectador.

Frente a este nuevo escenario la escuela ofrece múltiples respuestas que si bien parecen imposibles de enumerar, dejan entrever el reconocimiento de este nuevo estatuto de la imagen. Tenti Fanfani lo expresa del siguiente modo:

“el libro, el pizarrón y el borrador, la disciplina, la división por materias y la inercia escolar, se contraponen a la agilidad, la respuesta simultánea y rápida a diversos estímulos, la primacía de lo audiovisual y la satisfacción instantánea a la que están acostumbrados los chicos.” (Tenti Fanfani, 2006).

A decir verdad, no se trata tanto de la competencia entre la escuela y los nuevos dispositivos -libros vs. Internet- sino de una *nueva forma de “transmitir” cultura* que tiene sus orígenes en la importancia que los medios masivos de comunicación fueron adquiriendo en el transcurso del siglo XX, y con mayor impulso desde la llegada de la televisión a partir de los años 50’.

Todos para uno, uno para ninguno.

Una primera respuesta de la escuela puede verificarse en la ampliación del currículum incorporando nuevas asignaturas que nucleen un complejo entramado de conocimientos que van de la radio al cine, del diario a la publicidad y de los nuevos softwares educativos a los pizarrones touch. Este tipo de experiencias suele adoptar formas de trabajo fragmentadas que exigen al docente -en muchos casos el “viejo” profesor de computación- incorporar en el lapso de un año una multiplicidad de contenidos que muchas veces desconoce o para los cuales nunca fue capacitado.

Esta primera respuesta de la escuela frente a los nuevos escenarios que adopta el universo de la visual anticipa algunos puntos de las experiencias que se analizarán en el próximo capítulo y deja entrever un rasgo sobresaliente que atraviesa gran parte de las propuestas pedagógicas vinculadas a Cine y Escuela: *la imposibilidad de diferenciar -a la hora de llevar a cabo planificaciones con objetivos y actividades- los conceptos de Medios de Comunicación, Cine y TICS*. Es posible acceder a programas escolares donde se enseña por igual televisión, diario y radio, donde se confunde el uso de notebooks con el de pizarras electrónicas y los campus virtuales, o el cine con televisión y la fotografía, por sólo dar unos pocos ejemplos. El eje de la cuestión parece residir en que todo lo que concierne al desarrollo tecnológico -no sólo el actual, sino el de todo el siglo XX- recibe el mismo tratamiento. De esta manera, es muy frecuente que en la materia “Tecnología” se enseñe con **películas** pero también con programas de **televisión**; que luego se explique cómo editar una **foto** para añadirla a un **documento de texto** que se elaboró “el mes pasado” cuando se explicó **Microsoft Word** para comenzar a hacer un **diario**.

El cine no escapa a este complejo entramado de dispositivos y conceptos que ofrecen los tiempos que corren. A la compleja tarea de diferenciar entre *enseñar con cine* y *enseñar cine* sugerida en el Capítulo II, las escuelas que muestran interés por incorporarlo deben afrontar la tarea de enmarcarlo en un mar de opciones que van desde su abordaje como medio de comunicación a su utilización como dispositivo de ilustración estrictamente funcional a otra materia, pasando por su consideración como hecho artístico, por sólo mencionar algunas.

Lo cierto es que si bien el cine es el “padre” de los lenguajes y dispositivos audiovisuales que le siguieron, sus diferencias con la televisión o las nuevas tecnologías digitales para producir imágenes son muy amplias. En parte, la dificultad para diferenciarlo de otros dispositivos audiovisuales se liga a los modos de reproducción y consumo donde el cine, a través del video primero y luego el DVD, se torna más accesible y cotidiano. La posibilidad de mirar todos los días una película diferente desde la pc o el sillón del hogar otorga al cine cierto carácter *televisivo*. Es así como numerosas escuelas -sobre todo aquellas que trabajan con el cine como herramienta para facilitar los contenidos de las denominadas

“materias aburridas”- llevan a cabo cursadas en las cuales da igual explicar la Segunda Guerra Mundial con un documental de History Channel, con el film “La Caída” o con el programa de filosofía José Pablo Feinmann. Este rasgo también es muy frecuente encontrarlo en los alumnos que en medio de una clase de cine pueden ofrecer ejemplos extraídos de programas de televisión y viceversa.

En las tres experiencias que se analizarán en el próximo capítulo el cine será pensado como medio para ilustrar, como medio de comunicación con “lenguaje” propio y como manifestación artística. También cabe adelantar que *el modo en que los discursos pedagógicos conciben al cine dependerá estrictamente del tipo de propuesta que se pretenda llevar a cabo*. Cabe preguntarse, por ejemplo, hasta qué punto se puede pensar el cine como un hecho artístico-estético que moviliza emociones, imaginación y capacidad creativa si el programa escolar pretende exclusivamente *ilustrar* la flora y fauna de la Región Pampeana. La misma pregunta puede extenderse a propuestas cuyo principal objetivo es que los alumnos puedan identificar qué cantidad de planos fueron utilizados para filmar la escena final de “Titanic” o qué *mensaje* se “esconde” detrás del film animado “El Rey León”. Pensar el cine como medio de comunicación puede ser muy útil en propuestas que persiguen objetivos de corte moral, ligados a la educación en valores, o propuestas que simplemente toman como punto de partida -y de llegada- la *influencia* de aquello que los jóvenes miran cotidianamente.

Breve reflexión en torno a la importancia de incluir los medios en la escuela

El análisis sobre el rol que juegan los *medios de comunicación* en la construcción de subjetividades y lazos de socialización de los jóvenes constituye una pieza importante para este trabajo en tanto permitirá no sólo tener una lectura más cercana de sus consumos culturales sino también un panorama más amplio del contexto social en que aquellos consumos se llevan a cabo e ingresan posteriormente a la escuela. Se trata de ofrecer un breve análisis que dé cuenta de las diferentes formas en que los medios actúan en un contexto signado por la *crisis del Estado* -comprendido en esta tesis como una “meta-

institución” que dota de sentido a otras instituciones como la escuela-, el *modelo de familia tradicional* y las *transformaciones en la idea misma de infancia*.

La aparición de un *ecosistema comunicativo* tan vital como el *ecosistema ambiental* (Barbero, 1996) remite a un punto esbozado más arriba: la existencia de una nueva experiencia cultural que se ofrece a los jóvenes principalmente a través de los medios de comunicación y que implica la aparición de nuevas subjetividades, nuevas formas de percibir, sentir, etc. Un aspecto central de esta nueva forma de experiencia cultural tiene que ver precisamente con “la aparición de un entorno social difuso y descentrado” (Ibíd.: 11) que exige un abordaje de los medios de comunicación por parte de la escuela. Siguiendo a Morduchowicz, dicha exigencia reposa en una serie de ideas que podrían sintetizarse de la siguiente manera (Morduchowicz, 2011):

- a- los medios de comunicación juegan un rol fundamental en la construcción identitaria de los niños y adolescentes;
- b- cumplen también un papel decisivo en la forma en que los jóvenes establecen formas de socialización entre sí, con sus padres y docentes;
- c- son agentes de crucial importancia en la formación de los modos en que los alumnos ven y comprenden la realidad social;
- d- por último, la idea de que la escuela es uno de los pocos lugares en donde aquella marca mediática en los alumnos, puede ser *retomada para construir conocimiento* (Cullen, 2003).

Los dos primeros puntos tienen un origen similar. Para explicarlos basta retomar la idea de que el lugar que antes ocupaba el Estado y sus instituciones como la escuela, hoy en día es *compartido* por la cultura de los medios de comunicación masiva y más ampliamente, por la cultura visual en general. La escuela -ya- no es la única.

El segundo y tercer punto remiten también a algunas ideas desarrolladas en el Capítulo I. Se torna necesario aceptar que las transformaciones en las representaciones de la las ideas mismas de familia, docentes y escuela han dado lugar a la existencia de un entorno en el cual estos actores tampoco siguen siendo exclusivos en la construcción de lazos de socialización de los alumnos. Desde muy temprana edad los niños comienzan a

relacionarse con diferentes medios de comunicación y tecnologías -en este sentido el cine debe ser incluido- y a experimentar formas de interacción que se basan más en las novelas, las películas, las noticias de los portales de internet y los comerciales, que aquello que aprenden en la escuela y su aliado el libro. Viviana Minzi sostiene que es a través del consumo que los niños se apropian de distintos productos materiales o culturales no sólo haciendo uso de ellos sino poniendo en circulación -a través de ellos- un conjunto de sentidos socialmente compartidos que edifican su identidad y construyen conocimientos acerca de su entorno. Más adelante se analizará cómo determinadas propuestas pedagógicas -sobre todo aquellas que continúan análisis vinculados a los postulados de Henry Giroux- parten de este escenario para incorporar medios en la escuela y analizarlos críticamente.

Este proceso de socialización que tradicionalmente se basaba en la estrecha relación entre la familia y la escuela, adquiere hoy una nueva forma. El mercado se ha convertido en un agente socializador y el consumo en un nuevo requisito para constituirse como ciudadano. Minzi se refiere a este aspecto cuando señala que “la impronta socializadora del mercado de productos para niños no se limita a proponer nuevos valores y modelos sociales sino que avanza sobre la redefinición del sentido mismo de la infancia” (Minzi en Carli, 2003: 259). En otros términos, desde la lógica del mercado el niño ya no es un alumno, ciudadano o hijo, sino más bien un consumidor.

Pedagogía crítica - Mirada crítica

En este contexto y mirando centralmente el modo en que los medios configuran nuevas identidades, las llamadas “pedagogías críticas” han desarrollado numerosas respuestas para la escuela. En el Capítulo II se anunciaba en relación a los vínculos entre Escuela e Imagen, que el antecedente teórico más significativo de la teoría crítica en relación a los medios fue aportado por la Escuela de Frankfurt. También se vio junto con Serra que en los 60’ y 70’ surgieron nuevos planteos -la mayoría de ellos de base marxista en clave

estructuralista- que si bien dieron pie a la conformación de diversas propuestas pedagógicas fueron recién retomadas por la escuela a partir de los 80’.

Actualmente, y a pesar de que no todas las propuestas de educación crítica pueden llevarse a cabo en proyectos que aborden puntualmente el cine -en su mayoría apuntan a la radio, la televisión y el diario- vale la pena rescatar el planteo de Henry Giroux dado que sus fundamentos podrían contribuir en la elaboración de una propuesta de cine en la escuela.

Henry Giroux plantea que el escenario actual sólo puede ser abordado desde la escuela si la idea misma de pedagogía es puesta bajo la lupa y reformulada. Son mucho más los libros, las películas, la música y los intercambios sociales cotidianos que hacen circular ideas y emociones en torno a ellos, los que constituyen y forjan la identidad del sujeto. Mucho más que la educación formal de la escuela, es la *cultura popular* (Giroux, 1996) y sus espacios de circulación de discursos e imágenes, la que configura los deseos, aspiraciones, gustos e ideas políticas en los jóvenes. En palabras de Giroux:

“aunque no deseo idealizar la cultura popular, es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial, la mayor parte de la educación que tiene importancia. Los medios electrónicos de comunicación, la red de imágenes que se multiplican enormemente, y se graban cada día en nosotros, y los sonidos híbridos de nuevas tecnologías, culturas y formas de vida han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños” (Ibíd.: 271)

Con la mirada puesta en la elaboración de una *nueva pedagogía* que interpele el conjunto de imágenes, mensajes y valores que imparte la industria cinematográfica *dominante*, Giroux propone una tarea de análisis crítico cuyo eje central no deja de ser el cuestionamiento ideológico y la configuración de identidades. Partiendo de la idea de que las películas “comerciales” de circulación masiva “ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, nos influyen inconscientemente y nos ayudan a construir un fresco de la cultura norteamericana” (Ibíd.: 274), la propuesta pedagógica no puede darle la espalda al cine.

Muy por el contrario, la escuela debe pensarlo como parte de los consumos de la cultura popular, habilitar su entrada para abordarlo y *develar* los modos en que interviene en la formación de ideas, valores, estereotipos, representaciones de raza, clase y género, por sólo dar algunos ejemplos.

Para llevar a cabo este análisis Giroux no descarta recurrir a la enseñanza del llamado “lenguaje cinematográfico” -y en este punto se acerca a las propuestas de inclusión del cine en la escuela que predominaban en los años 60’, 70’- pero sin descuidar que el acento debe estar en la crítica a los modos de producción dominantes y al modo en que los bienes simbólicos estandarizados circulan y son apropiados en el seno de la cultura popular.

A modo de cierre, más allá de Giroux y del cine, cabe dejar sentada una posición: enseñar *medios de comunicación* en las escuelas implica necesariamente integrarlos para analizarlos críticamente. Los alumnos que nacieron y crecieron bajo el espectro de los medios masivos y más recientemente las Nuevas Tecnologías exigen una escuela que los que lo capacite no para alejarlos de ellos sino más bien para facilitar nuevas lecturas sobre aquello que ven cotidianamente. Si bien actualmente se suele incluir al cine como un medio más, es posible abordarlo desde otras perspectivas sin descuidar la crítica ideológica, hoy más que nunca, necesaria.

CAPÍTULO IV. Ejes y conceptos para el análisis

Si el análisis de los vínculos entre la escuela y la imagen saca a la luz un conjunto de relaciones históricas que *preceden y exceden* a la televisión, al cine e incluso a la fotografía, el recorrido -junto a Serra- por los vínculos entre la escuela y el cine deja entrever que tanto los quiebres como las continuidades en las formas de incluir a este último han reposado a lo largo de un siglo en al menos cuatro ejes fundamentales que se expresan en el conjunto de los discursos pedagógicos escolares: ***la mirada que la escuela construye sobre la imagen; la mirada que la escuela construye sobre el cine; la mirada que la escuela construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine; y la mirada que la escuela construye sobre el rol docente que enseña cine o con cine.*** Estos cuatro puntos no sólo atraviesan los “idas y vueltas” de esta compleja relación sino a que su vez colocan a la escuela en una posición de poder frente al cine. Es la escuela la que *mira al* cine, es la escuela la que se lo representa de un modo u otro y es finalmente la escuela la que la que habilita su entrada y su salida. ¿De qué otro modo podría ser? En el Capítulo III de este trabajo se mostró cómo históricamente fueron siempre las gramáticas escolares, con mayor o menor fuerza, las que prevalecieron frente a ese componente del *afuera*, ajeno, extraño, molesto, asombroso, llamado cine.

A continuación se describirán estos cuatro puntos que serán utilizados como ejes de análisis para pensar tres experiencias de inclusión del cine en la escuela. La *construcción* de estas variables para el análisis no sólo se vincula con el hecho de poder identificarlas a lo largo de la historia de la relación escuela-cine; se parte también de ellos para poder analizar nuevas variantes que puedan entrar en conflicto con las formas históricas que la incorporación del cine en la escuela ha desplegado.

Cabe por último destacar que *estos ejes no son únicos ni exclusivos para el abordaje de un campo tan amplio y complejo como el de las relaciones entre Escuela y Cine o Escuela e Imagen*. Sin ir más lejos, se puede afirmar con seguridad que al excluir dimensiones que exceden los límites de este trabajo -como el análisis sociológico y psicológico de la escuela

y los alumnos; o la revisión y comparación de las producciones de los alumnos de diferentes escuelas- las experiencias en cuestión se verán naturalmente reducidas al mismo tiempo que se abrirán numerosos interrogantes que sin dudas podrán investigarse en posteriores análisis.

La mirada que la escuela construye sobre la imagen. En la actualidad, es prácticamente imposible pensar en una escuela sin imágenes. No obstante, el espacio que cada escuela le otorga a la imagen puede ser radicalmente diferente al que otra institución le habilita. De las “escuelas grises” donde la imagen pareciera ser un componente contaminante, a las escuelas con proyectos en fotografía, cine y dibujo, el abanico de posibilidades es tan amplio como la cantidad de escuelas existentes. Este eje analítico introduce una reflexión sobre la forma en que la escuela piensa y se representa la imagen en su discurso pedagógico. La *imagen* aquí abordada excede a la imagen cinematográfica y abarca desde los mapas y láminas colgados en las paredes de las aulas hasta las actividades con softwares interactivos repletos de animaciones.

La mirada que la escuela construye sobre el cine. Será el eje más importante del trabajo en tanto atraviesa y se vincula con todos los demás. En términos generales, se intentará analizar el modo en que las escuelas no sólo introducen el cine en sus aulas desde lo pedagógico-didáctico sino también el modo en que las instituciones se representan el cine para sí mismas: si lo consideran un factor de riesgo que deben excluir, un símbolo de progreso, una herramienta para volver ciertas temáticas más entretenidas, un elemento para ilustrar, un peligro moral, un peligro ideológico, un lenguaje que puede ser siempre descompuesto y analizado o una manifestación artística, entre otras posibilidades.

La mirada que la escuela construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine. Si bien este punto atraviesa la historia entera de la educación y puede interpretarse de múltiples formas, en este trabajo se acotará exclusivamente a los modos en que la escuela piensa a los alumnos que participan de proyectos *de* o *con* cine. En este sentido, las formas en que se piensen los aprendizajes dependerán en gran medida del punto anterior, es decir, del modo en que la escuela piensa al cine. Habrá entonces representaciones del

alumnado como un conjunto de individuos *pasivos*, carentes de experiencias previas que la escuela debe proteger del cine; como sujetos activos, capaces de interpretar, resignificar y llevar a cabo experiencias de creación cinematográficas propias; como sujetos sensibles con miradas singulares, entre otras posibilidades.

De este último eje se desprende un punto final, estrechamente vinculado al anterior: ***la mirada que la escuela construye sobre el rol del docente, que enseña cine o con cine***. A lo largo del siglo XX y en lo que va del XXI se pueden rastrear proyectos que van desde las actividades bajo la órbita del “cuestionario de preguntas sobre el contenido de la película” hasta planificaciones que no contemplan ninguna actividad de escritura, pasando por experiencias donde directamente no existe la “carpeta de Cine”. El universo de las prácticas didácticas es inagotable; sin embargo en las experiencias que se analizarán a continuación es posible encontrar ejemplos que se muestran diferentes en la superficie - en la actividad- pero que encierran continuidades o reformulaciones de viejos criterios. La forma en que la escuela se represente el rol del docente de cine y la práctica que éste último desarrolle serán a su vez coherentes con la forma en que la escuela piensa la inclusión del cine y las actividades -cuando las haya- que se piensen para abordarlo. Se presentarán experiencias donde el docente condiciona el tipo de aprendizaje facilitando el trabajo de las gramáticas escolares sobre el cine, actividades donde difícilmente los alumnos puedan sortear el control docente, modalidades en las cuales el maestro simplemente habilita debates en torno a las emociones que despertó un film, entre otras.

En este Capítulo donde se plantean variables que facilitarán un análisis posterior es necesario incluir determinados conceptos que estarán presentes a lo largo de todo el trabajo tanto explícita como implícitamente. Su importancia reside en que, más allá de que en la tesis se remita o no a ellos, constituyen el marco político-cultural en el cual se inserta la investigación.

Tal vez el más importante sea el eje constituido por los conceptos de ***Escuela pública/Escuela privada***. Como se planteó en la Introducción, ésta tesis analiza tres casos

de escuelas primarias *privadas* que por diferentes motivos decidieron incorporar el cine en sus aulas. Más allá de la extensa cantidad de escuelas públicas que llevan cabo a ésta tarea diariamente un primer punto necesario de señalar es que estas instituciones privadas analizadas incluyen el cine *como materia*. Para las tres escuelas, el cine no se dicta como taller; tampoco es un espacio por fuera del horario escolar; en ellas, la disponibilidad horaria para que el cine sea materia se suma a la disponibilidad de recursos tecnológicos en las aulas: proyectores, pantallas, notebooks, telas, telones, parlantes, cables, alargues, etc. Cada aula donde se dicta cine cuenta con este equipamiento exclusivamente para dictar la materia Cine.

Posiblemente -porque excede la investigación aquí desarrollada- existan cientos de escuelas públicas con aulas especialmente preparadas para enseñar cine o con cine. Sin embargo llama la atención que gran parte de las iniciativas estatales aborden el cine en la escuela en tanto “intervención”. Esta modalidad se diferencia ampliamente de la regularidad y constancia que exige una materia. El dictado de clases en un espacio extra escolar como puede ser un taller, las propuestas del estado o instituciones con programas específicos para trabajar el cine en las aulas suelen durar mucho menos que un ciclo lectivo anual. En este sentido, los alcances de la “intervención” pueden verse afectados no sólo por una potencial falta de recursos sino también por la escases de tiempo, de formación docente o sencillamente de alumnos allí donde el cine deviene Taller de Cine extra escolar.

Por supuesto, esto no significa que la Escuela Pública no trabaje con cine. De hecho, lo hace permanentemente sin que exista una materia Cine y muchas veces con escasos recursos. Una propuesta significativa es “Medios en la escuela”, impulsada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La iniciativa se desarrolla para todos los niveles educativos -Inicial, Primaria, Media y Especial- y contempla no sólo la “intervención” en las escuelas a través del dictado de talleres para alumnos sino también una amplia capacitación docente. La propuesta también contempla la participación de escuelas públicas y privadas en el festival de cine para niños “Hacelo Corto”, actualmente en su 14°

edición. Según los datos oficiales⁶, el Festival cuenta con una participación de escuelas públicas mayor al 80%; por su parte, las producciones de cine realizadas en escuelas privadas no supera el 20%.

En este sentido, la particularidad de las tres instituciones privadas analizadas en este trabajo, no reside exclusivamente en una posible “ventaja” tecnológica o de formación docente, sino más bien en una carencia que afecta por igual a escuelas públicas y privadas: *no existe*, a nivel ministerial, *el cine como materia* para las escuelas. Y si esto no fuera necesario, tampoco existe el cine como materia en los procesos de formación docente. De allí que, como se sugiere al principio de este trabajo y se verá más adelante, gran parte de los *usos del cine* se vinculen a su posibilidad de *ilustrar* un tema abordado por *otra* materia.

Otro eje conceptual que atravesará todo el trabajo será aquel configurado por *Cine* y los *Medios de comunicación*. Este punto es de radical importancia dado que, en primer lugar, dos de las tres experiencias analizadas incluyen a la materia Cine en el marco de un proyecto de educación en Medios. Este punto adquiere relevancia cuando se observa que la tercera experiencia analizada incluye a la materia Cine en tanto manifestación artística que poco y nada tiene que ver con los medios de comunicación. Ésta diferenciación que se ajusta a tres casos puntuales de escuelas primarias privadas del siglo XXI da cuenta sin embargo de un extenso correlato con la historia de los vínculos entre Escuela y Cine.

Como se vio en el Capítulo III, la incorporación del cine en la escuela ha estado en numerosas ocasiones ligada a la presencia de la Televisión. Sin ir más lejos, la aparición de ésta última en los años 50’ modificó por completo no sólo los *modos de ver* (Berger, 2013) de la sociedad, sino también el escenario que se había gestado -desde principios del siglo XX- entre la escuela y el cine. Siguiendo a Serra, tanto la pérdida de la escuela como único espacio de transmisión de cultura como la conformación de un nuevo público espectador exigieron a la escuela una restructuración de los modos en que incluía -o no- al cine en sus aulas. Al no poder disimular la presencia de la televisión en el espectro cultural la escuela

⁶ Ver sitio del proyecto en <https://sites.google.com/a/bue.edu.ar/mediosescuela/>

se vio obligada no sólo a incluir el cine sino también la ficción y con ellos las películas que la *masa* consumía.

Sin embargo, es en este punto de “acercamiento” en la historia de los vínculos entre Cine y Medios donde cabría precisamente separarlos. Éste viraje en la forma en que la escuela asume la entrada del cine es resultado de un cambio que se corresponde mucho más con la historia de los medios de comunicación que con la del cine propiamente dicho. Remarcar el eje **Cine/Medios** se torna entonces necesario porque el vínculo de cada tecnología con la institución escuela se corresponde con diferentes momentos históricos. En otros términos: las relaciones entre *cine y escuela* comenzaron varias décadas antes que la televisión apareciera y las transformara en tanto también transformaba al cine y a su público.

En el análisis de la escuela “La Escuelita” se avanzará sobre este punto que arroja también una hipótesis: *si la presencia de vínculos entre la escuela y el cine antecede a la aparición de la televisión tal vez sea necesario asumir que el cine y la televisión, en sus gramáticas elementales, en su “materia prima” y en sus recorridos históricos no tengan mucho que ver. Tal vez sea necesario, como dice Dussel, situar las relaciones entre **escuela/cine/televisión** en un escenario mucho más amplio que es el de **la escuela y la imagen**. Asimismo, la televisión -la radio y el diario también - debería ser asumida por la escuela en el marco de proyectos que separen al cine -con su historia y materia sensible únicas- y analicen los Medios de Comunicación. En análisis posteriores, sería interesante investigar cuántas escuelas incluyen **la televisión** en sus aulas. Son numerosas las instituciones que abren sus puertas al cine, la radio y el periódico; sin embargo pareciera que la televisión – en tanto medio de comunicación- necesita del cine para entrar en la escuela. O al revés, la escuela necesita del cine para excluir a la televisión.*

Asumir esta separación no implica desconocer que la televisión, como dispositivo técnico, debe su nacimiento al cine. Mucho menos implica olvidar que las lógicas de producción, circulación y consumo tanto del cine y como de la televisión se implican mutuamente desde hace más de medio siglo. De hecho, existen notables experiencias de educación

crítica que muestran cómo *en el cine* se pueden *encontrar* aquello que usualmente se le adjudica a la televisión, desde la conformación de representaciones y estereotipos hasta “mensajes” que responden a lógicas de producción atravesadas por intereses políticos y/o económicos.

CAPÍTULO V. Escuela Yeshurun Torá

Presentación de la institución

Yeshurun Torá es una escuela privada judía ortodoxa. Está ubicada en la zona Norte del barrio porteño de Palermo y a lo largo de sus veinte años de historia como institución ha pasado de ser una modesta escuela primaria a contar también con un jardín, un secundario, un terciario y un templo propio.

Este crecimiento en infraestructura se produjo junto a un crecimiento exponencial de la cantidad de alumnos que actualmente ronda los mil entre todos los niveles. El cuidado y respeto por las tradiciones, normas y costumbres religiosas convive en Yeshurun Torá con una elevada matrícula de seis mil pesos mensuales promedio. En este sentido, la escuela construye año tras año un público cautivo delimitado no sólo por el barrio y la religión sino también por los lazos de parentesco, el nivel económico y la clase social de las familias.

Yeshurun se presenta como una escuela trilingüe. Bajo la modalidad “doble escolaridad”, junto con las materias oficiales de castellano, los alumnos aprenden inglés y hebreo. Asimismo, para todos sus niveles, cuenta con un rabino y numerosos grupos de profesores que todos los días recorren aulas y pasillos para garantizar la práctica de Tefilá⁷, el uso de Kipá en los varones y el recato en las mujeres, entre otras costumbres.

Varones y mujeres asisten a clase en grupos mixtos hasta séptimo grado. En éste último año de la escuela primaria, los separan en “Séptimo mujeres” y “Séptimo varones”. Si bien pueden compartir los recreos y el almuerzo, tanto las docentes como las coordinadoras de

⁷ La palabra *tefilá* viene de la palabra *palel*, que significa "juzgar". Según la Torá, la *tefilá* es un momento de evaluación personal, juicio personal, introspección, cuando la persona tiene tiempo para enfocar la mira en sí mismo e ir a su interior para ver qué es lo que necesita, cuál es su situación, cuáles son sus faltas, cuáles sus cualidades, qué es lo que necesita de Dios, y por qué debería Dios dárselo. En otro nivel, en otra traducción, *tefilá* significa "apego". Cuando se reza, se crea un nexo con Dios. Fuente: <http://www.tora.org.ar/>

hebreo acompañan estos momentos para observar y controlar que no exista entre ellos contactos físicos o cruces verbales “indebidos”.

La mirada que Yeshurun construye sobre la imagen

Desde el año 2010 la institución se propuso “estar al frente” de cierta “competencia” que, según la directora por aquel entonces de la institución, se daba permanentemente en el seno de la Red Escolar Judía Argentina⁸. En los últimos diez años -en el marco de un proceso que atraviesa a la educación tanto pública como privada, religiosa como laica- la competencia parecía estar vinculada estrechamente a la incorporación de tecnologías para la educación y a la entrada del mundo audiovisual en las aulas. En este contexto, signado mucho más por la cantidad que por la calidad, por lo visible que por lo pedagógicamente apropiado, en Yeshurun se incorporaron pizarras digitales con proyectores en todas las aulas de primaria y secundaria, se invirtió en Ipads para utilizar en primer ciclo y jardín de infantes, se entregaron notebooks para todos los alumnos de secundaria y se desarrolló un campus virtual para que utilicen progresivamente alumnos y docentes de toda la escuela. Asimismo, esta serie de inversiones directas en tecnología se vio acompañada por jornadas mensuales de capacitación docente y por la llegada de la materia “Medios de comunicación” en Marzo de 2010.

En este contexto la imagen cobra una importancia que nunca antes había recibido en la institución. Las pizarras digitales son la mayor expresión de esta posición respecto a la imagen: su introducción en el aula representa para Yeshurun no sólo la posibilidad de poder enseñar a través de nuevos dispositivos o herramientas sino también la introducción de un mundo ajeno a la enseñanza judía ortodoxa. Con las pizarras, las Ipads, las netbooks y el universo visual que viene con ellas Yeshurun asume el desafío de educar en la incertidumbre, de *acercar* aquello que está allí “afuera” a un “adentro” autoreferenciado en sus propias normas y valores religiosos. En otros términos, las

⁸ Se recuerda al lector que la Red Escolar Judía Argentina es aquella conformada por las veinte cinco escuelas que nuclea la FEJA -Federación de Escuelas Judías Argentinas-.

imágenes religiosas de los libros de texto del Área Judaica o los pasillos y los textos despojados de imágenes de la Torá, el Sidur o el Tefillim conviven ahora, en un mismo espacio, con caudales de imágenes de todo tipo que aportan las nuevas tecnologías.

Si bien este trabajo no pretende abordar el conjunto de capacitaciones y experiencias de todos los docentes de la escuela, es necesario anticipar un rasgo sobresaliente de este proceso de invocación que atravesó Yeshurun: al educar con las imágenes de la pizarra, grandes, llamativas, imponentes y con ejercicios visuales de intervención vía lápiz óptico, se espera que aquellos contenidos “densos” para los alumnos se vuelvan más fáciles y rápidos de comprender. De esta forma, mientras que el objeto-pizarra se encarga de llamar la atención de niños -y padres-, la imagen que aquella facilita resolvería por sí sola un cuestionamiento que atraviesa toda la Escuela desde hace más de cincuenta años⁹: la inclusión de tecnologías educativas de la imagen frente la pérdida de valor del libro de texto y la imposibilidad de tornar “divertidos” determinados contenidos históricamente “aburridos”.

Corren con la misma suerte los Ipads y la suposición de que el *juego con la imagen* facilita el aprendizaje de los niños de jardín. Los usos de la imagen quedan así muchas veces librados a las posibilidades que los dispositivos tecnológicos ofrecen y al conjunto de iniciativas que los docentes pudieran tener a lo largo de las capacitaciones.

Desde otro punto de vista y retomando los diferentes modos en que Escuela e Imagen se vincularon a lo largo de la historia, es posible afirmar que Yeshurun incorpora una *imagen que actúa como recurso* para facilitar contenidos que se encuentran por fuera de ella. En ninguna materia y en ninguna capacitación se analizan las imágenes en sí mismas; tampoco se trabaja con las ideas, emociones o reflexiones que los alumnos pudieran tener en su encuentro con aquellas. La imagen de la pizarra, la imagen del Ipad, la imagen de la notebook, son herramientas que facilitan e *ilustran* los contenidos y temas aburridos de matemática -a través de softwares interactivos donde se cuentan animales en 3D en vez

⁹ Ver Capítulo II “Escuela e imagen”

de números-, o de lengua -con la lectura en Ipads de e-books ilustrados-, por dar sólo algunos ejemplos.

En este marco, la *apuesta* por la incorporación de la imagen cinematográfica no será una excepción. Muy por el contrario, se verá impulsada no sólo por la necesidad de implementar tecnología en el marco de una “competencia” que se da en el seno de la Red Escolar Judía Argetina sino también en torno a la idea de introducir un saber “diferente” que permita *ilustrar* determinados contenidos. Esta doble entrada del cine estará asimismo atravesada por las gramáticas escolares y normas religiosas de corte moralista que operan en los programas y proyectos de todas las materias.

La mirada que Yeshurun construye sobre el cine

Durante marzo de 2010, en el conjunto de las materias especiales como Música o Plástica, Yeshurun Torá decidió incorporar la enseñanza de “Medios de Comunicación” como parte de un proyecto que incluía: *Periodismo Gráfico en quinto grado, Radio en sexto y Cine en séptimo*.

Si bien en este trabajo no se realiza un análisis del estatuto formal que tienen o deberían tener las materias de una escuela, el hecho de que “Medios de Comunicación” sea una *materia especial* deja entrever una situación que se repite no sólo en algunas de las experiencias que se revisarán sino también en gran parte de las propuestas pedagógicas de Medios para nivel primario: los medios de comunicación o en este caso el cine pueden acceder a la escuela como parte de la currícula oficial; sin embargo, en aquellos casos que no son talleres o “intervenciones” se presentan como materias que introducen temáticas *especiales*. En el caso del Yeshurun, la imagen cinematográfica se vuelve *especial* no sólo porque forma parte de un conjunto contenidos *diferentes* a los de las materias curriculares sino también porque representa un universo, al menos diferente, al de los saberes y discursos pedagógicos de la educación judía ortodoxa.

El primer señalamiento que cabe hacer respecto al modo en que Yeshurun incorpora al **cine** es que lo hace calidad de **medio de comunicación**. En el marco del proyecto de Medios, “Cine” es la última materia de un proceso que comienza con el “Diario” y sigue con la “Radio”. Si bien en la planificación analizada¹⁰ para esta experiencia no existen justificativos explícitos que expliquen esta decisión, sí es posible rastrear algunos de los argumentos en relación a la enseñanza de medios que podrían ayudar a entenderla.

El primero de ellos se desprende de una entrevista de trabajo en febrero de 2010¹¹. La directora de nivel primario afirmaba que en la escuela preferían enseñar cine porque la televisión era una *basura*. El argumento se completaba con otra explicación de corte religioso-moralista: *en Yeshurun no se puede mostrar prácticamente nada de lo que los alumnos, en su gran mayoría, ven diariamente fuera de la escuela*. De este modo, el cine es introducido por descarte, algo así como la mejor opción para reemplazar a un medio de comunicación que está prohibido en la escuela: la televisión. En este sentido y de un modo más radical, en Yeshurun no importa si el cine es o no un medio. La escuela no lo justifica ni lo explica en los programas o textos institucionales; el proyecto de “Medios de Comunicación” se presenta en tres materias divididas por edades: diario en quinto, radio en sexto y cine en séptimo. Eso es lo que cuenta, lo que se transmite en las reuniones de padres, lo que se pronuncia en el marketing escolar y lo que se pretende instalar en la colectividad judía de Barrio Norte. Cabe también destacar que en esta misma idea -de la directora de Yeshurun en el año 2010- se advierte cierta tendencia *protectora*: el cine no es tan malo para los alumnos como la televisión. Este punto se retomará cuando se analice el modo en que la escuela piensa los alumnos que asisten a la materia “Cine”.

Yeshurun abre sus puertas al cine, no lo excluye. Pero el hecho de que lo presente como un medio de comunicación menos peligroso que la televisión, no lo exime de las relaciones de poder que se tejen en el encuentro con las gramáticas escolares. Muy por el contrario, se intentará mostrar cómo en ésta experiencia se verifican formas de negación,

¹⁰ Ver Corpus Yeshurun Torá

¹¹ Dado que no existen registros de este encuentro, el autor ha decidido no citar textualmente ningún fragmento de la entrevista.

control, selección, supervisión y censura. Para advertirlos y analizarlos será necesario describir cada uno de ellos por separado *en acción*; es decir en aquellos puntos que atraviesan explícita o implícitamente la planificación y los objetivos que la escuela desarrolló para la materia “Cine”.

Durante febrero de 2010, luego de una serie de reuniones e intercambios con la escuela se elaboró en conjunto con el docente de Medios una planificación anual que incorporaba, entre otras cosas, los debates y discusiones sobre los siguientes temas:

- los cuidados, normas y pautas religiosas que el docente de Medios debía conocer y contemplar para trabajar en esa escuela;
- las representaciones de Yeshurun sobre los conceptos de *imagen, docencia y alumnos*;
- el rol que cumplían los medios de comunicación en la sociedad, las diferencias y similitudes entre la televisión y el cine, y las implicancias culturales de la industria cinematográfica en la actualidad;
- los fundamentos para la incorporación del cine en la escuela y el sentido que se le atribuía en la institución.

Se incorpora este “punteo informal” que refiere a un conjunto de reuniones y entrevistas porque más allá de la planificación que se presentará a continuación, no existió tanto por parte de la escuela como del docente, un marco teórico -conjuntamente revisado o desarrollado de forma explícita- que fundamente el conjunto de decisiones que hay detrás de la elección de cada tema, de cada clase. Fueron los debates, las discusiones, los puntos en común y finalmente las “negociaciones”, las que dieron forma a cada uno de los temas y clases del programa con sus respectivos objetivos. De hecho, en reiteradas ocasiones fue la iniciativa, la improvisación o el deseo del docente lo que, pasando por alto muchos temas y actividades acordadas con la escuela, dio forma a las clases.

El cine documental, la elección que “tranquiliza”

El punto central desde cual analizar la experiencia de cine en Yeshurun tiene que ver con una firme decisión de la escuela: *incluir exclusivamente al cine documental y dejar por fuera de la enseñanza el cine de ficción*. En los objetivos del Programa se expresa abiertamente esta determinación que, desde ya, está acompañada de otras tantas que serán revisadas más adelante:

Proyecto de Educación en Medios

Materia: Medios de Comunicación - Cine Documental

Séptimo grado

Objetivos generales de la materia

Que los alumnos:

- Comprendan la producción documental como un modo de hacer y contar la historia, los fenómenos sociales, culturales y naturales.
- Conozcan, analicen e incorporen películas de cine documental que faciliten sus aprendizajes en otras asignaturas.
- Trabajen con el cine documental y con el apoyo del docente de Medios en las clases de Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Hebreo e Inglés que lo ameriten.
- Aprendan a escribir, producir, dirigir y editar imágenes de archivos documentales.
- Pongan en práctica lo aprendido en la materia Medios para llevar a cabo la realización de una producción documental propia que incluya las temáticas trabajadas en las demás asignaturas¹².

Esta forma de presentar la materia no sólo expone la elección consciente de una escuela sobre el tipo de cine que se mostrará en las aulas. También deja entrever un conjunto de ideas que directa o indirectamente se relacionan con aquella decisión.

¹² Ver Corpus Yeshurun Torá

En primer lugar cabe entonces remarcar la *negación de la ficción* ya presente en el título del Programa. En el Capítulo III de este trabajo se resaltó esta actitud como un rasgo distintivo de los primeros encuentros que tuvieron la escuela y el cine a principios del siglo XX. También se dijo, junto con Serra, que la exclusión de la ficción estuvo generalmente acompañada de la ausencia de la dimensión subjetiva de los films aún en los casos de cine documental. Son estas mismas posturas las que acompañan la decisión de Yeshurun; en ésta escuela se proyectan y analizan exclusivamente películas de cine documental sin hacer mención alguna al modo en que esos films fueron filmados y a los procesos de producción que le dieron forma. Tampoco se menciona quién los dirigió, con qué fines los hicieron y en qué circuitos de comercialización se difundieron. Tampoco se cuestionan las implicancias subjetivas de la cámara o el infinito universo de posibilidades de expresión personal o colectiva que habilita el cine.

Una primera explicación conduce a la existencia de un conjunto de normas y reglas religiosas que se articulan y/o condicionan las prácticas pedagógicas e intervienen sobre los contenidos para resguardar una forma particular de moral. La ficción, al igual que la televisión, son vistas como agentes portadores de todo aquello que los alumnos no deberían ver: violencia, robos, chantajes, vínculos amorosos entre personas del mismo o diferente sexo, personajes que consumen alcohol o drogas, personajes que muestran ropa interior o que simplemente no cumplen con el recato, seres del orden de lo fantástico o mitológico, vínculos -de cualquier tipo- entre practicantes del judaísmo y otras religiones, entre otras cosas. Yeshurun Torá “protege” a los alumnos al decidirse por el documental, aparentemente no tan riesgoso como la ficción -y mucho menos que la televisión-.

En segundo lugar, interviene una forma particular de pensar la *imagen documental como fiel reflejo de la realidad*. Se parte de una suerte de analogía entre el referente real y lo que se ve en la pantalla, una actitud que se restringe exclusivamente a *lo que se ve*, que a su vez se presenta como la Verdad sobre el tema que se esté abordando. En este sentido el cine documental es la mejor opción para arrojar “verdad” y “realidad” sobre aquellos contenidos de Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Hebreo e Inglés. *Al excluir la ficción, al no cuestionar las posibilidades de intervención subjetiva sobre el film que se proyecta y*

presentarlo como “real-verdad” el cine documental cumple una doble función: por un lado, disminuye el riesgo moral; por el otro, garantiza la adecuación del cine a contenidos que están por fuera de él. En otros términos, el cine en Yeshurun está atravesado por una forma de *control* que es tanto religiosa como institucional, moral como pedagógica.

El “Cine-para”

Tal como se desprende de los objetivos generales de la planificación y como se acaba de esbozar, un segundo rasgo distintivo del modo en que Yeshurun incorpora al cine, tiene que ver con su reducción a la *ilustración* o “decoración” de contenidos que están por fuera del cine y su enseñanza específicamente. En este sentido, Yeshurun se enmarca en la lógica del **cine-para** otra materia, o mejor dicho, del “**cine-para facilitar**” contenidos de otra materia.

En esta instancia del trabajo se indagará específicamente el Programa de la materia Cine y lo que la escuela, independientemente del desarrollo de las clases, propone para la materia. De esta forma, lo primero que cabría destacar es que las clases de la materia Medios para séptimo grado fueron pensadas y organizadas de la siguiente manera: *una clase de la materia “Cine” seguida de una clase de otra materia con cine*. En otros términos, una clase de “Cine” y una clase de Cs. Naturales, Cs. Sociales, Inglés o Hebreo que utilice al cine para abordar un contenido. En Yeshurun conviven *el cine* y *el cine para*.

Cabe también destacar que las clases de la materia “Cine” fueron pensadas estrictamente en relación al cine documental; son muy pocas las que desde el Programa pretenden abordarlo más allá de su faceta documental. Cuando esto ocurre, se advertirá que usualmente se trata de un puñado de clases vinculadas a la historia del cine o a los procesos de rodaje y edición.

A continuación se mostrarán las clases que en el Programa anual fueron pensadas como aquellas que aglutinan la enseñanza de “cine documental en sí mismo”, es decir, no supeditado a contenidos de otras materias. Dado que la revisión de cada una de ellas

excede los fines de este punto en el que se intenta analizar cómo la escuela mira al cine y qué lugar le otorga en el marco de un proyecto acotado al documental, se intentará separarlas en “**grupos**” que faciliten un abordaje integral que vaya más allá de las temáticas particulares.

GRUPO 1

Contenidos	Objetivos específicos
<i>Pe-cine: de las pinturas rupestres al cinematógrafo</i>	<i>Que los alumnos comprendan el cine como el resultado de la búsqueda histórica de la obtención de la imagen real en movimiento.</i>
<i>El nacimiento del cine documental</i>	<i>Que los alumnos comprendan el principio documental como pretensión de registro de la realidad.</i>
<i>Variantes, estilos modalidades de cine documental</i>	<i>Que los alumnos conozcan diferentes modos de registro de la realidad y realización documental.</i> <i>Documental naturalista, documental histórico, documental científico, documental biográfico.¹³</i>

En este primer grupo surge un rasgo distintivo de toda la propuesta: la importancia atribuida al concepto de “realidad” o a la existencia de un referente real que está allí, afuera, listo para ser registrado. Se define el cine como “imagen real en movimiento”, se explica que el documental pretende capturar aquella realidad que puede ser del orden

¹³ Ver Corpus Yeshurun Torá.

social, histórica o natural. En otros términos, pareciera que en Yeshurun se torna *necesario* que el cine sea definido de esta forma, que no se discuta la dimensión subjetiva que *construye* un relato cinematográfico, el infinito universo de condicionamientos que existen en el acto mismo de “registro”, que aparecen desde que se instala una cámara, una mirada. Hay una realidad que el cine documental “atrapa” tal cual se presenta. Sólo de esta forma el cine puede devenir *cine-para*, sólo así puede agilizar explicaciones sobre flora y fauna, la vida y obra de un rabino o el Imperio Persa.

GRUPO 2

<i>Música, planos y sonido</i>	<i>Que los alumnos comprendan que las historias que cuenta el cine pueden ser pensadas como un discurso que sólo cobra sentido cuando se lo construye a través de recursos como la música, el sonido y la imagen. Que los alumnos puedan a su vez analizar cómo se modifica el sentido de un film al modificar el uso de estos recursos fundamentales.</i>
<i>La importancia del relato narrado</i>	<i>Que los alumnos aprendan la utilización pertinente de la voz en off y la voz over¹⁴.</i>

El primer conjunto de clases de la materia Cine convive con este segundo grupo donde el cine es pensado en su dimensión discursiva, como forma de relato que se puede construir desde la utilización de recursos. Como se verá más adelante, si bien los ejemplos utilizados en las clases nunca escapan al cine documental, es posible rastrear en estas temáticas un modo de abordar el cine más allá de lo que se ve en la pantalla.

No corre con la misma suerte el trabajo con la imagen cinematográfica propiamente dicha. Su unidad mínima, el plano, se trabaja exclusivamente en relación con la “entrevista”. Dentro de la amplia gama de posibilidades de intervenir la imagen a través

¹⁴ Ver Corpus Yeshurun Torá

de su “recorte” en planos, se decide abordar planos cerrados que muestren cuidadosamente el cuerpo desde la cintura hacia arriba. Si bien las posibilidades de pensar los planos en sus aristas expresivas y subjetivas pueden sostenerse de manera casi intacta aunque se enseñen unos pocos, este recorte expone abiertamente -una vez más- el modo en que la escuela representa y mira al cine. Guiada por el “temor” a la imagen Yeshurun *excluye* la ficción y, ahora también, *censura* las posibilidades de la cámara en el acto creativo.

Un tercer grupo de clases se vinculan con los procesos narrativos y de investigación.

GRUPO 3

<i>Recursos narrativos</i>	<i>Que los alumnos conozcan los recursos narrativos más importantes del cine documental: testimonio, entrevista, seguimiento directo, participación del equipo realizador.</i>
<i>Recursos y soportes de investigación</i>	<i>Que los alumnos aprendan la utilización pertinente de soportes de registro y evidencia: libros, diarios, revistas, fotos, archivo de video, etc.</i>
<i>La entrevista</i>	<i>Que los alumnos aprendan la importancia de la entrevista como forma de introducir la “voz autorizada, como forma de validar argumentos o como forma de validar argumentos. Que conozcan diversos modos de desarrollarla¹⁵.</i>

Los alumnos aprenden a reconocer y utilizar los diferentes tipos de documentos (diarios, revistas, fotografías, archivos audiovisuales, cartas, entrevistas, testimonios, entre otras cosas) que el cine documental retoma para argumentar, demostrar, fundamentar,

¹⁵ Ver Corpus Yeshurun Torá

contradecir o exponer un tema. Para Yeshurun el material de archivo no es sólo una herramienta, es también sinónimo de verdad incuestionable. El desafío pedagógico de la unidad es lograr que los alumnos “aprendan la utilización pertinente” para poder incluirlos en un futuro documental. Al igual que aquellas clases donde se iguala el cine con lo real, este conjunto de temas fueron pensados desde la escuela en estricta relación con la idea del *cine-para*, o la idea del cine “al servicio de” una producción final que se acerca mucho más a una presentación ilustrada de contenidos que están por fuera del cine que a una experiencia cinematográfica. Investigar un tema en diarios y revistas de la época no es en Yeshurun una experiencia cuestionable que habilite por ejemplo, un debate en torno a la intervención -o veracidad- sobre -y de la- fuente. En el marco de una propuesta de *cine-para* es lógico que se enseñe a *investigar-para* y no *analizar* los procesos subjetivos que intervienen en ese conjunto de decisiones que demanda la *construcción* de un relato fílmico con material de archivo.

Algo similar ocurre con las clases sobre entrevista cuando se plantea como objetivo ***“que los alumnos aprendan la importancia de la entrevista como forma de introducir voces autorizadas o información, como forma de validar argumentos. Que conozcan diversos modos de desarrollarla.”*** Así pensada, la entrevista se reduce exclusivamente a una herramienta incuestionable, a un elemento que aporta “verdad” o información “real”. El alumno debe conocer que existen varias modalidades de entrevistas sorteando cualquier tipo de debate sobre el uso intencional o estratégico de las mismas. Tampoco se cuestiona la validez de la palabra o la impronta subjetiva detrás de cada pregunta.

GRUPO 4

<i>El registro documental de procesos históricos, culturales, religiosos y naturales.</i>	<i>Que los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido durante la cursada para llevar a cabo la elaboración de un corto documental propio. Se trabajará interdisciplinariamente con las materias de Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Hebreo e Inglés en</i>
---	---

		<i>tanto en la elección como en el abordaje del tema..</i>
<i>Práctica con cámara - Planilla de edición y claqueta</i>		<i>Que los alumnos conozcan las principales técnicas de filmación.</i> <i>Que los alumnos aprendan a trabajar y a organizar el rodaje en base a una planilla de edición y un plan esquemático de la filmación.</i>
<i>Ulead</i>		<i>Que los alumnos aprendan a utilizar las principales herramientas del software de edición:</i> <i>-Ver y descargar imágenes y videos</i> <i>-Convertir a diferentes formatos de video</i> <i>-Copiar, pegar, cortar videos</i> <i>-Monatje de escenas</i> <i>-Inclusión y edición de sonido, música, voz en off</i> <i>-Textos y placas¹⁶</i>

Hacia el final del Programa de “Cine” Yeshurun propone el abordaje de dos puntos fundamentales para interpretar del modo en que esta institución se representa la inclusión del cine: el trabajo articulado con otras materias para la puesta en marcha de un proceso de producción propia a cargo de los alumnos y la enseñanza de técnicas de filmación y edición.

El primer punto explicita un argumento esbozado al comienzo de este capítulo: *el proyecto de cine para séptimo grado se reduce al cine documental y el cine documental se reduce a los contenidos de otras materias*. Plantear esta cuestión en términos de un “trabajo interdisciplinario” implica desconocer no sólo la reducción del cine a una función

¹⁶ Ver Corpus Yeshurun Torá

ilustrativa de contenidos que están por fuera de él, sino también la impronta de las gramáticas escolares en aquello que la escuela incorpora de un *afuera* “riesgoso” en este caso.

Por otra parte, habría que revisar qué se entiende por producción de un corto documental “*propio*”. Los alumnos de séptimo grado de Yeshurun Torá no pueden elegir la ficción, no pueden elegir el tema ni la materia para la cual realizarán el corto, no pueden aparecer en cámara, no pueden utilizar canciones donde canten mujeres y no pueden filmar más que en espacios específicos de la escuela con planos generales o planos cerrados exclusivamente de docentes o autoridades de Yeshurun. *Sus documentales*, al mismo tiempo que se ven delimitados por las normas religiosas y los contenidos de otras materias, representan para la escuela una fuerte apuesta en términos pedagógicos y morales. Por otro lado, esta educación en lo *incierto* del mundo de la imagen documental - de la imagen cinematográfica- se ve reducida prácticamente en su totalidad a la utilización de material de archivo. Sólo en contadas ocasiones los alumnos tienen contacto con la cámara y cuando esto ocurre es para registrar tomas de la entrada de la escuela o del patio que contextualizan las entrevistas a maestros o rabinos según la temática del documental.

El segundo punto tiene que ver con la enseñanza de técnicas de filmación y edición. Al igual que con los procesos creativos o de “producción propia”, el rodaje en Yeshurun adquiere un carácter sumamente reducido para los alumnos. Sólo acceden a la cámara para poner en práctica el puñado de planos que aprendieron; lo hacen con el docente presente, primero con objetos y luego con el mismo docente que hace las veces de entrevistado. La enseñanza se completa con algunas técnicas para sostener el encuadre y garantizar la captura de sonido. La escuela no cuestiona la limitación de planos “utilizables”; tampoco indaga las posibilidades narrativas que ofrecen los planos que se enseñan. Las clases “edición” no difieren demasiado de las de los demás contenidos. Frente al amplio universo intervención subjetiva en los procesos edición, o en otros términos, frente a las infinitas posibilidades que ofrece el arte del montaje, Yeshurun se propone ***“que los alumnos aprendan las principales herramientas del software de***

edición". Se trata de una enseñanza *tecnicista* que simplifica lo que podría ser una segunda instancia de creación y la reduce un puñado de acciones mínimas frente a la computadora. Directa o indirectamente, este abordaje acotado de la edición es coherente con la exclusión de la ficción, la censura de planos -y cuerpos-, la reducción del cine al documental y la supeditación del documental a los contenidos de otras materias.

La mirada que Yeshurun construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine

En Yeshurun predomina una forma de pensar los alumnos que se puede vincular al conjunto de teorías de la comunicación donde el mensaje del emisor es recibido sin cuestionamiento por parte del receptor. Aquello que muestra la pantalla es la Verdad, y los alumnos deben asumirlo como tal sin discusión, cuestionamiento o posibilidad de resignificación; la escuela tampoco interviene para corroborar o movilizar debates en torno a las ideas o sensaciones que pudieran experimentar los alumnos frente a un documental.

Si bien es cierto que existe un Programa que no otorga lugar a las ideas previas de los alumnos y a los procesos de libre creación que de ellos pudieran surgir, lo más interesante es el hecho de que tampoco existen instancias para discutir aquello que se ve en la pantalla o lo que se selecciona para "no ver". *La escuela habilita la entrada de un elemento ajeno que a su vez propicia universos de sentidos que podrían cuestionar aquellas estructuras religiosas y morales inquebrantables desde la fundación de la escuela veinte años atrás. En este sentido, se comprende que en relación al trabajo con la imagen el alumno esté limitado simplemente a observar: al no ofrecerles instancias de cuestionamiento, la escuela controla, reprime y sencillamente decide desconocer sus ideas previas o sus reflexiones sobre aquella "Verdad" que se le ofrece.*

Es precisamente la *mirada* del alumno lo que no se tiene en cuenta. En el encuentro con la imagen cinematográfica, Yeshurun intenta representarse receptores vacíos, pasivos,

carentes de ideas previas y capacidad reflexiva. Ahora bien, ¿cómo se arriba a esta posición? Si la escuela no cuenta con un marco teórico que lo exprese abiertamente, ¿en qué momento, más allá de la planificación y las actividades, construye esta mirada sobre sus alumnos?

Una posible respuesta conduce nuevamente a la fuerte impronta religiosa en la pedagogía de Yeshurun. Al considerar la imagen televisiva como “basura” y la ficción como una amenaza, la escuela decide trabajar con el documental no sólo para preservar la moral que *se supone* expresa toda la comunidad Yeshurun, sino también para *cuidar a sus alumnos*. Los “protege” de la ficción y de todo lo que ella traería consigo: violencia, erotismo, adicciones, fantasías, mitología, etc. Se configura así la figura de un alumno “protegido” por la escuela, es decir, un alumno que no ve televisión, que no mira películas, que ni siquiera resignifica lúdica o emocionalmente aquello que ven sus amigos de otra escuela o sus parientes. El alumno que Yeshurun se representa para sí misma no sólo tiene negado el cine de ficción, tampoco participa de la cultura audiovisual de los tiempos que corren: no usa internet, no participa en redes sociales, no mira videos en portales audiovisuales, no se toma fotografías con sus amigos. Esta representación forma parte del relato pedagógico que la escuela construye no sólo para sí misma sino también para los padres que lo aceptan, comparten o sencillamente ignoran.

La mirada que construye Yeshurun sobre el rol del docente que enseña cine o con cine

La configuración de este alumno tabula rasa, ajeno al mundo de la imagen y protegido por la escuela, no tendría lugar sin no existiera al mismo tiempo una marcada impronta de la *institución Yeshurun* en el rol y trabajo del docente que dicta las clases de cine.

Es necesario recordar que las clases de la materia Cine están divididas en los grupos recién analizados -donde el docente enseña cine, su historia, sus recursos discursivos, sus diversas formas de elaboración, las técnicas para filmar y editar, entre otras cosas- y

aquellas clases donde el docente simplemente facilita material para que los maestros de otras materias enseñen *con el cine* sus contenidos curriculares.

Ya se dijo que en el primer grupo de clases el docente lleva a cabo un proceso de enseñanza delimitado y controlado por la institución. No sólo participa acotadamente en la elección de los temas que enseñará sino que a su vez asume la impronta de las gramáticas escolares y de la línea moral que expresa la comunidad: no enseña ficción, no habla sobre quién, cómo y cuándo realizó el film, no interroga sobre otras posibilidades expresivas, no analiza el montaje desde lo narrativo, sólo desde lo técnico, controla las “producciones propias” que los alumnos realizan con material de archivo y/o algunas pocas entrevistas. El docente de Yeshurun *ejecuta las gramáticas escolares* sin movilizar conflictos o inquietudes morales o religiosas.

Como se mencionó más arriba, el análisis de los Programas de las otras materias, aquellas en las que el docente de Cine no enseña cine pero facilita material y participa de las clases, excede los límites de este trabajo. Sin embargo, es necesario advertir algunos puntos que surgen sencillamente de propuesta que divide la materia Cine en dos tipos de clases.

En las clases que pueden ser tanto de Hebreo como de Cs. Sociales, Naturales o Inglés, se evidencia con mayor claridad no tanto el modo en que el docente de Cine enseña sino más bien *la mirada que la escuela construye en torno a sobre su rol*. Al participar de las clases de Cs. Sociales y Cs. Naturales tanto como de “sus clases”, Yeshurun muestra nuevamente que la supeditación a otras materias es condición para la entrada del cine a la escuela. En este sentido, el rol del docente de Cine se torna aún más complejo: tiene la difícil tarea de habilitar la entrada de un *cine para* otras materias; y para poder llevar a cabo esta tarea debe *seleccionar y/o editar* todos los documentales que se proyectarán según los temas que se aborden en Cs. Sociales, Hebreo, Inglés, etc. Necesita entonces no sólo evitar que la mirada de los alumnos se encuentre con la ficción: con efímeras intervenciones sobre qué función cumple la música o qué tipo de material del archivo se utilizó en un fragmento del documental, el docente de “Cine” acompaña a otros maestros

y aprende, junto con los niños, desde el clima de la región pampeana hasta el tipo de vestimenta que se utilizaba en la edad media. Luego de la proyección, colabora con la elaboración de “fichas” o “cuestionarios”¹⁷ que completan la enseñanza *no* sobre la experiencia cinematográfica en su conjunto sino más bien sobre los contenidos o temas que aborda la película, sobre aquella “Verdad” -histórica, religiosa, biológica- que se acaba de proyectar.

La experiencia cinematográfica en Yeshurun siempre es abatida por el sistema respiratorio de los anfibios, las edades históricas o la vida y obra de algún rabino ejemplar. Esta forma de incorporar el cine en la escuela sólo es posible con un docente de cine y su “doble”, es decir, con *el maestro que enseña cine de manera controlada y el maestro que controla el cine para enseñar contenidos que están por fuera de él.*

Cabría entonces preguntarse si estas representaciones -y formas concretas de educar del docente de Cine en simetría con la escuela- no contribuyen a delimitar el modo en que la institución piensa a sus alumnos. Son Yeshurun y su brazo docente los que configuran aquel alumno que debe ser protegido, aquellos niños que supuestamente no tienen ni deben tener contacto con el amplio mundo de las imágenes. Es el docente, atravesado por la escuela, el que decide hasta dónde avanzar con los temas, el que edita y selecciona las películas, el que controla las proyecciones. En otros términos, es el docente el que, al *ejecutar el control de la escuela sobre el cine*, contribuye en la configuración de un alumno sin posibilidades de acceder a otras imágenes, inhabilitado para cuestionar las que ve y expresar sus ideas previas, un alumno delimitado para imaginar pero también para crear.

¹⁷ Ver Corpus Yeshurun Torá || Actividad Edades Históricas.

CAPÍTULO VI. Escuela Jaim Weitzman

Presentación de la institución

La Escuela Integral Profesor Jaim Weitzman está ubicada en la zona sur del barrio de Flores. Junto con el templo, el jardín de infantes y un espacio para ex alumnos forma parte de la infraestructura montada por la comunidad hebrea Or Jadash a principios del siglo XX. Entre jardín y primaria la escuela cuenta con unos trescientos alumnos aprox. pero el 40% de ellos está becado por la Comunidad. Este último punto -que necesariamente debe ser comprendido en el marco de un conjunto de problemáticas que atañen a la educación privada- repercute directamente en la administración de la institución: la escuela no puede aumentar sus cuotas a la par de las paritarias docentes, debe aguinaldos por más de un año a más de la mitad del cuerpo docente, paga los salarios en tres o cuatro partes, incrementa mes a mes su lista de “familias deudoras” y en los últimos tres años pierde un promedio de diez alumnos por cada ciclo lectivo entre todos los grados.

Al igual que Yeshurun Torá, la escuela Weitzman forma parte de la Red Escolar Judía Argentina. Se presenta también como una escuela trilingüe donde la “arista” judaica se expresa con mayor fuerza en actividades que promocionan valores de corte histórico-culturales y no tanto en la práctica religiosa ortodoxa. Expresiones de esta característica son el hecho de que el templo y la Dirección de Comunidad estén a cargo de una rabina; que los alumnos no deban practicar Tefilá; que no sea obligatorio el uso de la kipá en los varones durante el día; que las mujeres no tengan que cuidar su atuendo; y que las familias de los alumnos sean en su mayoría “mixtas”; por citar sólo algunos ejemplos.

La mirada que Weitzman construye sobre la imagen

La experiencia de la Escuela Weitzman y el modo en que la institución piensa la imagen, amerita un análisis previo que dé cuenta de la genealogía de un proyecto que va más allá de la imagen en tanto involucra a los medios de comunicación -como en el caso de Yeshurun-, a una manera particular de pensar las pedagogías críticas y a la educación en valores.

La escuela Weitzman tiene un proyecto de educación en medios que comienza en 4to grado con la materia “Fotografía”, continúa en 5to y 6to con “Radio” y “Diario” respectivamente, y culmina en 7mo grado con la asignatura “Cine”. La fotografía y nuevamente el cine, aquí también son presentados como medios de comunicación.

Este ordenamiento de *medio-por-materia* no es azaroso y como se verá, responde a un proyecto pedagógico integral que la escuela presentó en el año 2012 cuando el viejo “taller” de periodismo dejó de dar los frutos esperados y las demás escuelas de la Red Escolar Judía Argentina comenzaron a “promocionar” el trabajo que llevaban a cabo con los medios y las nuevas tecnologías de la educación. En este sentido, Weitzman también “compite” en esta suerte de “carrera de la novedad” que tiene a la *enseñanza de Medios de Comunicación* como fuente de inspiración para alcanzar un objetivo que por momentos pareciera establecer mucho más el marketing de la escuela que el proyecto pedagógico en sí mismo.

Debido a su situación financiera deficitaria, Weitzman no puede “competir” con inversión en tecnología. La respuesta de esta escuela a la necesidad de “promocionarse” puede pensarse en términos de una *doble apuesta*. Por un lado, se encargará de participar activamente con producciones de sus alumnos en concursos, programas escolares, simposios, festivales, etc. Ejemplos de ello son la presentación de un cortometraje en concurso organizado por la AMIA a través de su programa de televisión de Canal 7; la participación, también con cortometrajes, del Festival de Cine para Niños Nueva Mirada y del Festival de Cine para escuelas organizado por el Gobierno de la Ciudad, Hacerlo Corto;

la exposición de una muestra fotográfica en la Noche de los Museos; la elaboración de un periódico para participar en un concurso organizado por el Centro Ana Frank, entre otras cosas. A estas formas de darse a conocer como institución y de mostrar públicamente lo que hacen los alumnos se suman reiteradas invitaciones a la escuela de personajes reconocidos en el mundo del periodismo y el cine. José Luis Campannella, Lalo Mir, Ari Paluch, Marcela Coronel, Pablo Schultz, Fanny Mandelbaum son sólo algunos de los nombres que pasaron entre el 2012 y el 2014 por Weitzman para “dialogar” con los alumnos. Todos ellos, al igual que los concursos y presentaciones son a su vez promocionados en la web¹⁸ y Fan Page de la comunidad¹⁹; también vía “mailing” a una extensa lista que incluye desde padres a representantes de organizaciones judías pasando por ex alumnos, ex docentes y directivos de otros colegios.

Por otro lado, en el 2012 Weitzman decidió cambiar a su histórica directora de primaria e introducir, junto con la enseñanza en Medios, a una nueva. En Febrero de aquel año y luego de tres entrevistas de trabajo, Weitzman también incorpora un docente de Medios, es decir, un profesor de cuatro materias -“Fotografía”, “Diario”, “Radio” y “Cine”-. Weitzman apuesta de esta manera a una directora que quiera llevar a cabo un proyecto de educación en Medios, a un docente que pueda enseñarlo y por sobre todas las cosas, a producciones realizadas por los alumnos que puedan lucirse en concursos escolares, programas de televisión, o cualquier otro medio que pudiera llamar la atención de las familias.

El primer boceto del proyecto fue elaborado **íntegramente** por la nueva directora de la institución. A continuación se presentan algunos de los principales fundamentos de lo que se llamó -y llama- “Centro de Medios”:

¹⁸ www.weitzman-orjadash.org.ar

¹⁹ www.facebook.com/Orjadashweitzman

CENTRO DE MEDIOS 2012

Fundamentación

Desde la segunda mitad del siglo XX, la revolución en las comunicaciones y su impacto en el orden social, institucional y en la vida privada de las personas, puede considerarse el fenómeno cultural más significativo. El crecimiento de las industrias culturales masivas y de las nuevas tecnologías digitales en la producción, circulación y consumo de los bienes simbólicos, ha generado una transformación de los códigos, de las pautas de intercambios, de los espacios culturales y de las propias identidades.

Es así que los institutos de formación se encuentran con realidades que tensionan la vida escolar: la aparición de las nuevas subjetividades que la habitan, conocimientos que se multiplican y diversifican exponencialmente, los nuevos medios tecnológicos de comunicación e información, las demandas sociales que le confiere otras misiones más allá de las específicamente educativas y la aparición de otras agencias culturales que la enfrentan y cuestionan. Es indudable que el espacio escolar debe adecuarse a estas nuevas claves culturales, a estas nuevas estéticas que interpelan e interrogan al sistema educativo y a la escuela en particular, quien deberá contribuir con otras pedagogías y nuevas formas de aproximarse a los saberes, tanto en la reconsideración de los contenidos como en las formas de gestionar el conocimiento. Es entonces, una necesidad cambiar las formas de representación sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes y alumnos, tomando distancia de los modos tradicionales y naturalizados del trabajo en las escuelas y reflexionando a partir de ciertos interrogantes: ¿qué vale la pena que aprendan los alumnos hoy?, ¿cómo y para qué enseñarlo?, ¿con qué recursos y en qué contexto? ¿cuáles son las necesidades de los agentes educativos? El siglo XXI se presenta como un desafío para las instituciones educativas en tiempos en los que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han permeado prácticamente todas las actividades humanas.

Es por esto y conscientes que todo proyecto educativo es una construcción cultural organizadora de prácticas educativas, el presente proyecto de CENTRO DE MEDIOS en nuestra escuela, intenta acercar algunos caminos alternativos para el desarrollo de los contenidos curriculares respondiendo a los intereses de la población escolar actual y con miras a un futuro cada vez más complejo²⁰.

Una primera revisión sobre estos fragmentos da cuenta un trabajo de reflexión sobre un panorama “actual” que invita a pensar la escuela en un mundo signado por los avances

²⁰ Ver Corpus Jaim Weitzman

tecnológicos y mediáticos. Muchos se ha escrito sobre el tema en el Capítulo 1 de este trabajo: la aparición de un entorno massmediático, la proliferación de imágenes, el crecimiento de los modos de producción audiovisuales, la circulación de información cada vez más rápida y los modos de apropiación por parte de los alumnos en los procesos de configuración de representaciones sociales, describen un escenario que interroga las gramáticas escolares y toda una cultura fundada en la palabra escrita y su aliado el libro. En este sentido la escuela Weitzman abre sus puertas a los medios y *con ellos*, al mundo de las imágenes. Si bien existe una necesidad -no explicitada- de igualar lo que otras escuelas están implementando, aparece en esta fundamentación un diagnóstico de las “claves culturales” desde las cuales se piensa a la escuela y los desafíos que la enseñanza debe afrontar. Para Weitzman se trata de “adecuarse” a una realidad cultural que se expresa en los medios y las nuevas tecnologías; que interpelan de lleno a los alumnos y por consiguiente a las representaciones sobre la escuela y la pedagogía en general.

En relación a la con la imagen, tema que finalmente pretende abordar esta primera parte del análisis, se dice:

(...) La vida cotidiana está atravesada por un caudal cada vez mayor de informaciones, imágenes y opiniones emitidas por los medios masivos de comunicación social, quienes representan en escasos tiempos y acortando distancias el acontecer diario nacional e internacional. Dicho de otro modo, los medios construyen una imagen del mundo que, desde la escuela, es fundamental aprender a conocer, explorar, analizar e interrogar.²¹

La imagen ingresa porque la escuela no puede desconocer las exigencias que la “nueva” cultura escolar plantea: ***“informaciones, imágenes y opiniones”*** que atraviesan el paisaje escolar y que deben ser explorados, interrogados. Sin embargo, y en un sentido muy diferente, *la imagen de la que habla Weitzman* es también una *imagen construida* por los medios masivos de comunicación; las imágenes son así parte de la construcción del mundo que se impone a través de los medios. La tarea de la escuela no sólo debe ser la de

²¹ Ver Corpus Jaim Weitzman

acercamiento sino también la de **“exploración”, “análisis” e “interrogación”**. Como se verá más adelante este primer señalamiento sobre la imagen es de radical importancia dado que será la piedra fundamental para sostener un tipo de enseñanza que se acerca a las ya mencionadas pedagogías críticas.

Con ánimo de elaborar una propuesta que incluya *medios e imágenes* Weitzman elaboró un Programa estructurado en cuatro materias para cuatro grados diferentes:

En la escuela organizamos un proyecto institucional para los ciclos medio y superior ensamblando el trabajo con y sobre los Medios de Comunicación y las Tics como herramientas cognitivas, adaptadas para funcionar como “socios intelectuales” de los alumnos y docentes, como recursos mediacionales que potencian la indagación, la búsqueda crítica de información, la comunicación con otros distantes y la construcción de nuevos saberes y como entornos o espacios donde se producen interacciones humanas atravesadas por intereses socio-culturales. en todas las áreas curriculares, con el modelo de pareja pedagógica, los docentes del grado y el especialista del medio, y se articulan con las materias curriculares, focalizando en diferentes medios en cada grado, a saber:

4º grado. Fotografía: “Educando la mirada”

5º grado: La radio y el trabajo en el medio radial “Educando la oralidad”

6º grado: El periódico y el trabajo con Periodismo Escrito “Educando la palabra escrita”

7º grado: El cine y el trabajo con el lenguaje cinematográfico. “Integrando saberes”²²

Un rasgo significativo de este fragmento es la concepción de los **“Medios de Comunicación y las Tics”** en estrecha asociación no sólo entre ellas sino también con las *habilidades cognitivas* que se espera que los alumnos y docentes trabajen. Se trata una manera particular de pensar la inclusión de aquello que “debe incluirse”. Al igualar las características de lo que *la escuela entiende por Medios* con la enseñanza de la oralidad, la escritura y *la mirada*, no sólo se fundamenta pedagógicamente la inclusión de medios e imágenes sino que a su vez se sienta posición sobre el modo en que estos términos - medios e imágenes- serán representados por la escuela. Cuando se analicen los vínculos

²² Ver Corpus Jaim Weitzman

entre Weitzman y el Cine, se advertirá cómo estas representaciones repercuten tanto en la planificación y el dictado de clases como en los vínculos con otras materias y los proyectos finales. Sin ir más lejos, en el fragmento recién analizado la escuela presenta el trabajo con el cine como el trabajo de saberes previamente adquiridos que se **“integran”**.

Educación la Mirada

La enseñanza *con y de* imágenes se regirá por la idea de *“educar la mirada” para volverla “mirada crítica”*, mirada atenta a lo que circula pero también al modo en que se construye lo que circula. Surge así la pregunta por la mirada y la posibilidad de “educarla”. Si bien la expresión “Educar la Mirada” fue tomada por la directora de Weitzman del libro “Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen” de Inés Dussel y Daniela Gutierrez, la apropiación que se hizo de ella tiene notables particularidades. La más significativa sin dudas es que para Weitzman lo educable no parece ser la mirada en sí misma -en tanto se amplíe, agudice, expanda, sensibilice- sino más bien la *capacidad crítica* de los alumnos para advertir y problematizar las imágenes que los rodean. Así se expresa en la fundamentación del Proyecto:

Se trata de ir más allá de la idea de “transparencia” que nos proponen los medios y preguntarnos sobre qué se dice en el mensaje y qué no se dice, quién lo transmite, de qué manera, con qué objetivos e intenciones y a partir de qué recursos, se construye la mirada social sobre la realidad²³.

En este marco donde las imágenes son también las imágenes que construyen los medios y donde la mirada es también la **“mirada social sobre la realidad”**, la propuesta para la materia Fotografía se comprende con mayor facilidad:

²³ Citar Corpus Weitzman

Esta materia se propone, en primer término, llevar a cabo un proceso gradual de “educación de la mirada” de los alumnos a través de dispositivos fotográficos que harán las veces de “soporte” para plasmar lo incorporado.

Se parte del presupuesto de que la “educación de la mirada” sólo es posible si primero se acepta la idea de que todos los niños –y todas las personas- poseen una forma única y particular de ver el mundo, los objetos, las personas, etc. pasible de ser traducida fotográficamente. En este sentido, “la educación de la mirada” aquí enunciada se distancia de aquellas teorías que sostienen que sólo se puede educar a aquellos que poseen, en este caso, una mirada fotográfica innata, preexistente.

La “educación de la mirada” será entonces, entre otras cosas, un método, un proceso y un objetivo para “obtener” de la mirada los alumnos lo mejor posible. La fotografía no será para nosotros simplemente una técnica o un conjunto de ellas. Los alumnos aprenderán los principales recursos y herramientas del lenguaje fotográfico no sólo para para analiza fotografías sino también para obtener las propias.

En la materia fotografía también se propone una mirada narrativa/comunicacional de la fotografía. Esta nos permite narrar, contar todo tipo de historias, exponer las dinámicas de una ciudad al mismo tiempo que preservamos nuestra memoria, analizar las imágenes que acompañan textos no sólo de los diarios y las revistas sino también de publicidades, campañas redes sociales, entre otras cosas²⁴.

La imagen fotográfica -y posteriormente la cinematográfica- ingresa a la escuela como posibilidad expresiva individual, artística, creadora, separada del tecnicismo de la cámara. Sin embargo, también lo hace como objeto para analizar por una mirada que será educada, que se volverá crítica -experta en **“lenguaje fotográfico”**- en el transcurso de las clases. Aun cuando imagen y texto no caminen juntos de la mano, la escuela buscará en la primera lo segundo. *Y es precisamente allí, en aquella pretendida dimensión narrativa de la imagen, cuando la mirada deviene algo educable, verosímil en y para la escuela. Es también en ese punto donde la mirada deviene competencia cognitiva; una vez igualada con la escritura y la oralidad, una vez atravesada por las gramáticas escolares, pierde su dimensión sensible, aquella que, tal vez, sea la que nace en el encuentro con la mirada.*

²⁴ Ver Corpus Jaim Weitzman

El lenguaje *en* la imagen

El proyecto de Weitzman es de educación en Medios. Los medios de comunicación y su análisis son la piedra fundamental de esta propuesta dividida en cuatro instancias de un proceso. Son ellos los que la escuela debe tener en cuenta, incorporar y analizar. Este análisis tiene por ahora dos grandes variantes: al *ofrecer lenguaje* los medios habilitan por un lado, la enseñanza de competencias cognitivas, y por el otro, la posibilidad de una pedagogía crítica. Y en este punto, no existe diferencia alguna entre el diario, la radio, la fotografía y el cine.

La imagen y su problemática, su desafío, ingresan a la escuela porque los medios construyen -otra- imagen del mundo. La imagen adquiere en Weitzman también su doble: es al mismo tiempo posibilidad creadora individual y construcción mediática. Por ello, la *mirada* que la atraviesa será al mismo tiempo única y -pero también- educable. Surgen así algunas preguntas: ¿cómo se educa aquello que es único, propio?; ¿cómo y cuándo se educa lo sensible de la mirada?; ¿acaso la mirada, en tanto gesto sensible, físico, del cuerpo, no es anterior al conocimiento?; ¿se educa la mirada o se educa el conocimiento?; ¿se educa la mirada o se educa el lenguaje de aquello que se mira?

Weitzman no responde estas preguntas en su proyecto. De hecho como se verá a continuación, la posibilidad de llevar a cabo una pedagogía crítica que avance sobre la configuración de representaciones, valores o estereotipos queda en gran parte solapada bajo un conjunto de sujeciones culturales y religiosas decididamente impulsadas y aprobadas por la escuela que *transforman por completo* los objetivos y producciones finales de cada materia.

Antes de avanzar sobre el modo en que Weitzman piensa el cine será entonces necesario hablar de la ***educación en valores***.

Miradas críticas, objetivos morales y escuela comunitaria.

En esta experiencia lo religioso aparece ligado mucho más a la historia del judaísmo entendido como “pueblo” que al respeto de tradiciones o normas religiosas ortodoxas. De esta manera, junto con la enseñanza crítica, en compleja convivencia con el análisis de medios, Weitzman incorporará la educación en valores:

Implementación en nuestra escuela

La escuela Jaim Weitzman se organiza en tres áreas: Estudios Oficiales. Inglés y Estudios Judaicos. Trabajamos con equipos docentes, elaborando proyectos integrados inter-aéreas.

Como escuela primaria comunitaria nos proponemos.

- ✓ ***Forjar un espíritu constructivo dando identidad a nuestra institución.***
- ✓ ***Desarrollar competencias cognitivas y psico-afectivas que permitan conocer y establecer vínculos con los “otros”.***
- ✓ ***Fortalecer una identidad judeo-comunitaria, basada en la transmisión y práctica de los valores de nuestro pueblo.***
- ✓ ***Generar una actitud comprometida para con el Estado de Israel: con su historia, su cultura y su política de afianzamiento de la Paz. Desarrollar competencias lingüísticas en las segundas lenguas.***
- ✓ ***Promover el interés por los hechos sociales nacionales e internacionales²⁵.***

En la parte final de la fundamentación del proyecto, Weitzman deja de presentarse a sí mismo como “escuela” y prefiere hablar de “escuela comunitaria”; de igual modo, en esta instancia decide presentar a la materia “Estudios Judaicos”. Surge así una particular manera de vincular la educación crítica en medios con la enseñanza de valores culturales, históricos y religiosos del judaísmo. Mientras que en las materias “Fotografía”, “Radio”, “Diario” y “Cine” se avanza con un proyecto de análisis de los medios y educación crítica de la mirada, las Ciencias Sociales y los Estudios Judaicos educan a los alumnos en valores que van de lo religioso a lo cívico, pasando por revisiones históricas de corte nacionalista y

²⁵ Ver Corpus Jaim Weitzman

el análisis de fenómenos sociales del presente. En la práctica pedagógica, Weitzman desarrollará proyectos que *nucleen el aprendizaje de los recursos de producción mediática, fotográfica y cinematográfica, con los resultados del análisis y la exploración de valores judaicos, histórico-nacionalistas y cívicos*. De allí que las producciones de los alumnos sean muestras fotográficas sobre *el objeto familiar más antiguo* que traen los antepasados inmigrantes, cortometrajes que abordan la diversidad religiosa, el conflicto en la Franja de Gaza y el atentado a la AMIA pero también el bullying, el autismo y la caridad, por mencionar algunos ejemplos.

Weitzman se propone enseñar cómo los medios construyen una imagen del mundo y para ello explicará a sus alumnos las lógicas de producción y los recursos de los *lenguajes* propios de cada medio -entre ellos, sin distinción, el de la fotografía y el cine-. Sin embargo, el objetivo y el resultado de estos procesos conducen a un mismo lugar: los valores.

A partir de este punto en la tesis, el trabajo se volcará decididamente al cine y al modo en que Weitzman lo piensa para darle espacio en la escuela. El análisis de las experiencias pedagógicas en las materias “Diario”, “Radio” y “Fotografía” -ésta última ya revisada- quedará relegado para darle espacio a: -las relaciones que se tejen entre el cine y su presentación como medio que “integra saberes”; -el cine y una forma de “educación crítica” con la que se lo enseñará; -el cine y la “educación en valores” que intervendrá directamente en las producciones finales.

La mirada que Weitzman construye sobre el cine

El cine como integración de saberes

El punto de partida para comprender el modo en que la escuela Weitzman introduce y se representa para sí misma al cine será la forma en que lo presenta. Se recuerda entonces que “Cine” aparece como materia para 7mo grado y que para Weitzman es el resultado de la articulación de saberes incorporados en los años y materias del proyecto de Medios anteriores. De esta forma, los alumnos llegarán a “Cine” con conocimientos que se presentan como indispensables para poder analizarlo o interpretarlo. La educación de la mirada con “Fotografía”, de la palabra oral con “Radio” y de la palabra escrita con “Diario” son las competencias cognitivas necesarias para avanzar con la enseñanza y el trabajo sobre la imagen cinematográfica. En otros términos, sólo aquellos alumnos que hayan educado su mirada, su capacidad de escritura y oralidad, podrán trabajar correctamente con el cine en el aula.

Más allá de la importancia atribuida a un trabajo sobre la mirada, un aspecto llamativo que se desprende de este proyecto escalonado en materias-competencias cognitivas es el hecho de que el cine se presente como “Medio” que integra saberes y *no exista en la fundamentación del proyecto ni en el Programa de la materia registro alguno de cómo debería ser aquella integración.*

Ya se dijo que esta forma de igualar competencias cognitivas con medios de comunicación tiene su correlato pedagógico. Por un lado, facilita la entrada a la escuela de un *afuera* no tan común. No es lo mismo enseñar fotografía que educar la mirada, no es lo mismo enseñar periodismo que educar la palabra escrita u oral. Reducidos los medios de comunicación a estas competencias se facilitan también los análisis de corte lingüístico: la mirada, la palabra escrita y la palabra oral serán pensadas como lenguajes con recursos y lógicas propias.

Con todo, Weitzman puede acercar a los alumnos a un análisis crítico del modo en que se producen los mensajes e imágenes que circulan cotidianamente. De hecho, como se verá

más delante, el Programa para la materia Cine estará bajo ésta órbita y *la imagen cinematográfica será incorporada para su fragmentación* en elementos que la escuela interpreta como necesarios para llevar a cabo no sólo el análisis de películas sino también las producciones finales de los alumnos.

De “espectadores a productores” de cine

Se presenta aquí la Fundamentación de la materia Cine desarrolla en la escuela Weitzman:

“De espectadores de cine a productores de cine”. El cine en Weitzman

El proyecto de la materia Cine tiene como principal objetivo que los alumnos puedan llevar a cabo el pasaje de espectadores de cine a productores de cine. Creemos fuertemente en la idea de que es en este pasaje donde se produce el aprendizaje, donde el alumno verdaderamente comprende que aquello que se ve en la pantalla es el resultado de muchos procesos. Diversas instancias que van desde una pequeña idea, pasando por un guion, la forma de contar ese guion a través de diferentes planos, sonidos y canciones, hasta la edición final, una última instancia de decisión por parte de quienes tienen un idea y quieren con ella hacer una película.

Para llevar a cabo este pasaje de espectador a productor, se torna crucial la realización de una producción propia: el cortometraje de los alumnos.

Se trata de un proceso que tiene por finalidad que el alumnos pueda “sentir” que sabe y tiene herramientas para filmar su propia película. Para ello, los docentes deberán poder transmitirles teoría cinematográfica pero también conocimientos prácticos específicos sobre el “hacer cinematográfico”. De este modo, a lo largo de un año, los alumnos aprenderán:

- la historia del cine, para saber cómo surge;*
- la diferencia del cine con otros medios, para entender qué lo caracteriza, que lo hace único;*
- los recursos cinematográficos, para entender de que se vale el cine para contar, para decirnos algo;*
- a decir a través de planos, a utilizarlos para enfatizar, contextualizar, señalar una situación puntual; entre otras cosas.*

Viendo con otros ojos, “haciendo” a los alumnos más expertos, acercándolos más a los productores que a los espectadores, podremos lograr que experimenten el cine de manera

crítica, que puedan así analizarlo, descomponerlo en sus partes y “entender cómo funciona para hacerlo funcionar”²⁶

Antes de abordar los puntos más importantes de esta Fundamentación cabe retomar algunos interrogantes señalados más arriba: ¿es el cine es una simple acumulación de saberes?, ¿cómo se vincula la enseñanza de la escritura periodística con el cine?, ¿y la realización de una entrevista para radio? El hecho de que en la fundamentación de la materia *no se mencione* la idea del cine como integración de saberes es prueba acabada de que la escuela no puede responder estas preguntas. Esta omisión -o contradicción interna del proyecto- también evidencia que al menos en la propuesta de Weitzman el cine poco y nada tiene que ver con la radio y el diario. Lo que verdaderamente aparece en los primeros fragmentos de la Fundamentación es todo aquello que *la escuela necesita encontrar en el cine: en primer lugar, un medio de comunicación para poder analizar y así justificar la inclusión de una enseñanza en medios de comunicación en un contexto que “lo requiere”; luego, un conjunto de saberes aceptados, reconocibles, verosímiles para en el conjunto de gramáticas escolares que delimitan aquello que debe y puede enseñarse en una escuela.*

Las primeras líneas de la fundamentación hablan mucho más de aquello que Weitzman intentará llevar a cabo con sus alumnos -punto que se analizará hacia el final de este Capítulo- que de la forma en que la escuela *piensa al cine*. Desde la perspectiva de Weitzman, la imagen cinematográfica se construye luego de una serie de decisiones y procesos. Así las cosas, el cine sería algo así como la sumatoria de lógicas de producción y realización: *idea + guion + planos + sonido + música + edición = Cine*. El alumno aprenderá cómo funciona cada instancia y con ello la escuela alcanzará un doble objetivo: que los alumnos ***“experimenten el cine de manera crítica, que puedan así analizarlo, descomponerlo en sus partes y entender cómo funciona para hacerlo funcionar”***.

²⁶ Ver Corpus Jaim Weitzman

Aparece así por primera vez la idea de una *educación crítica vinculada al cine*. Es necesario resaltar que la crítica que propone Weitzman se distancia de la crítica moral de Yeshurun, de aquella que actúa mucho más como elemento de censura que como posibilidad pedagógica. También se distancia de la crítica ideológica que tiene su auge entre los 70'-80' y que tiene como principal referente a Giroux y sus ideas citadas en el Capítulo III²⁷. Weitzman no pretende denunciar ni la “degradación moral” ni a la alienación propiciada el imperialismo cultural. Su concepción de la educación crítica se acerca mucho más a aquella que la escuela de los años 50' se vio motivada a introducir cuando el cine comenzaba a tornarse un fenómeno de masas.

Si la escuela de mediados del siglo XX ya no podía disimular la importancia cultural y social que cobraba el cine, Weitzman se ve exigido por un nuevo fenómeno que plantea a las escuelas la importancia de introducir medios, imágenes y tecnología. El cine, ya se dijo, no llega como enemigo peligroso, tampoco como amenaza ideológica. En todo caso, Weitzman reconoce su importancia en la construcción de subjetividades y en la representación de una *imagen del mundo*. Para pensarlo de este modo, primero tuvo que transformarlo en medio de comunicación con lenguaje y lógicas de producción propias. También en este último punto Weitzman se acerca a las ideas que surgen en algunas escuelas de los años 50': por un lado, *el cine que ingresa debe ser aquel que se “consume” cotidianamente, el cine de ficción que atrae la mirada de los niños; por otra parte, el cine que ingresa será sometido a una suerte de descomposición de lo que comúnmente se entiende por “lenguaje cinematográfico”*²⁸. Esto último queda claramente expresado en la fundamentación de la materia cuando se sostiene que una pedagogía crítica debe enseñar *“-la diferencia del cine con otros medios, para entender qué lo caracteriza, qué lo hace único; -los recursos cinematográficos como la música y el sonido, para entender de que se vale el cine para contar, para decirnos algo; -a decir a través de planos, a utilizarlos para enfatizar, contextualizar, señalar una situación puntual; entre otras cosas”*. Weitzman no

²⁷ Ver Capítulo III. Escuela, Cine y Medios de comunicación: *Breve reflexión en torno a la importancia de incluir los medios en la escuela*.

²⁸ La expresión aquí señalada refiere a la que le fue atribuida a David Wark Griffith en su contribución al nacimiento del cine moderno.

excluye al cine, no puede hacerlo. La tarea de la escuela es promover en sus alumnos miradas críticas, es decir, *racionales, entrenadas, expertas en recursos narrativos del cine* para que dispongan de la “preparación adecuada” para mirar de otra manera lo que cotidianamente ven en pantalla.

Por último, se señala que esta forma de *educación crítica para ver películas de otra manera*, se presenta como parte de un proceso que permitirá a los alumnos un *hacer* diferente. La enseñanza que plantea Weitzman culmina cuando el alumno-espectador deviene alumno-productor. Como se verá más adelante, Weitzman no contempla que aquellas miradas críticas pueden entrar en conflicto cuando el *hacer productor* que les sigue está delimitado por las posibilidades creativas de una propuesta de *educación en valores*.

Mirar críticamente: aprender un lenguaje, “despejar” lo sensible

El proceso de constitución de esta forma de educación crítica de la mirada se expresa con mayor contundencia en varios pasajes del Programa de la materia Cine para séptimo grado. El mismo se analizará progresivamente, siguiendo el orden original establecido para la enseñanza de los diversos temas que contempla:

Programa anual – Cine – Séptimo grado

Clase n°	Tema	Observaciones
1	<i>Pre-cine: de las pinturas rupestres al cinematógrafo</i>	<i>Act: videos que muestran cada uno de los inventos previos al cinematógrafo</i>
2-3	<i>Discurso y lenguaje cinematográfico. Recursos para su construcción (imagen, sonido, música)</i> <i>-Observar a través del reconocimiento de estos recursos la influencia del cine en la TV y la publicidad.</i>	<i>Fragmentos de videos que muestran cómo con el manejo de recursos se puede desarrollar un clima o una idea determinados²⁹.</i>

En estas primeras clases se manifiesta el estrecho vínculo entre la “pedagogía crítica” de Weitzman y la enseñanza de los recursos narrativos del cine. En esta escuela la mirada deviene crítica durante el aprendizaje del “lenguaje cinematográfico” cuya composición básica estaría dada por la combinación de imagen, sonido y música. Se plantea que los alumnos tengan encuentros *no* con el cine, sino con una parte de él, en este caso, con la música y el sonido; encuentros donde la experiencia cinematográfica queda reducida y supeditada a una sola parte de ella.

La dimensión subjetiva del film es lo que verdaderamente cuenta en tanto -así se plantea en la Fundamentación del Programa- son el conjunto de decisiones conscientes de quienes *producen* y utilizan recursos de un lenguaje las que construyen aquello llamado película. De esta forma, los alumnos son invitados a “prestar atención” a la música y al sonido de las escenas que se proyectan. Allí descubrirán que la música podría haber sido otra, que los efectos sonoros podrían no estar pero entonces la escena no sería tan dramática, entre otras cosas. Weitzman apuesta a que viendo ejemplos de películas -que se pueden ver cotidianamente en el cine o la televisión- con y sin música, con tal o cual

²⁹ Ver Corpus Jaim Weitzman

manejo del sonido, los alumnos no sólo comprenderán el recurso sino que también podrán comenzar a advertirlo en otro tipo de pantallas como la televisiva. Finalmente, esta *conciencia* de los recursos es la que les permitirá utilizarlos en sus cortometrajes de fin de año.

La relación entre lenguaje cinematográfico y esta forma de interpretar la educación crítica de la mirada también se evidencia entre la cuarta y la séptima clase del Programa.

4-5	<i>¿Géneros cinematográficos o diversas formas de utilización de recursos?</i> <i>-Género para la “segmentación de la audiencia” – Mercado del cine.</i>	<i>Mostrar diferentes géneros según la variación de recursos.</i>
6-7	<i>Cómo contar con imágenes: planos, secuencias, tomas, escenas</i>	<i>Ejemplos visuales extraídos de películas.</i> <i>Práctica con cámara de fotos y/o filmadora³⁰.</i>

En las clases cuatro y cinco Weitzman propone retomar la cuestión del lenguaje cinematográfico y sus “recursos” para mostrar a los alumnos cómo las diversas formas de utilizarlos pueden dar lugar a diferentes géneros. Si bien hasta el momento la escuela se ha propuesto trabajar con el sonido y la música, también sugiere poner en práctica aquellos *saberes narrativos* aprendidos en las primeras clases para dar cuenta del concepto de género cinematográfico. Más allá de la reducción que se advierte en el concepto de “género” a un sencillo manejo de recursos, el trabajo no deja de ser valioso si lo que se pretende es dar cuenta del cine como mercancía que consume una determinada audiencia. Sin embargo, los ejercicios pensados para la cuestión del género vuelven una y otra vez sobre el recurso y la importancia de saber “manejarlos” para “hacer cine”, para

³⁰ Ver Corpus Jaim Weitzman

dar el paso ***“de espectador a productor”***. El trabajo en clase consiste en observar ejemplos de diferentes géneros. La labor es contemplativa y la “crítica” sugerida, lejos de cuestionar la película en tanto “enlatado de recursos” o producto homogéneo para la comercialización, simplemente pasa por advertir la existencia de un “lenguaje” que se debe aprender a reconocer para luego poder usar.

Esta idea se expresa con mayor claridad en las clases siete y ocho. En ellas Weitzman se propone abordar la imagen cinematográfica propiamente dicha. Los alumnos aprenden los diferentes tipos de planos y sus múltiples posibilidades de uso; todo ello se copia en la carpeta y luego se visualizan ejemplos. De este recorte de la experiencia cinematográfica, delimitada a determinados encuadres, se espera que los alumnos adviertan aquello *hasta ahora invisible* a sus ojos. Algo así como: *“miren esta escena, el director usa un primer plano para resaltar el gesto de tristeza de la actriz. ¿Lo ven?, ¿pueden verificar en la pantalla lo que está en la carpeta?”*.

Esta forma de crítica en estrecho vínculo con la idea de un lenguaje cinematográfico no es exclusiva de la escuela Weitzman. Ya se dijo, junto con Serra, que esta perspectiva apareció en las escuelas de mediados del siglo XX y que actualmente es retomada por aquellas instituciones que acercan el cine a la escuela como alternativa a la exigencia de un contexto cultural atravesado por los medios y la imagen. Otro ejemplo de esta corriente aparece hacia el final de la tesis de la autora cuando cita un pasaje del programa “La Escuela, al Cine”, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

“Convertir una película en objeto de estudio significa descubrir la manera en que fue construida. Equivale a develar las formas que se utilizaron en su realización para producir aquello que finalmente vemos en la sala de cine. Significa también, suspender por un instante las emociones y sentimientos que nos provoca la película, para ir más allá de ella y explorar el proceso de su construcción. Implica identificar los códigos y las estrategias utilizadas para representar el tema al que alude y preguntarse por la intención de sus realizadores. Analizar una película

supone, en suma, formar a los alumnos como receptores críticos. La recepción crítica es la comprensión reflexiva del filme (...)”³¹.

Exaltar el intelecto y subordinar las formas sensibles. En el mismo sentido avanza el filósofo Alain Bergala cuando sostiene que “en la tradición francesa el cine ha sido considerado durante mucho tiempo ante todo como un lenguaje. La aproximación a la película como “obra de arte” era más bien cosa de los cine-clubs. (...) El miedo de los docentes frente a este objeto nuevo, la película, para el que no habían sido formados, les hizo aferrarse a los modelos de análisis más familiares, que ya practicaban, especialmente en literatura. (...) La ilusión pedagoga ha consistido durante mucho tiempo en creer que el desciframiento era la vía regia para desarrollar el espíritu crítico de los niños a partir de circuitos cortos de análisis”. (Bergala, 2007: 41-43). La crítica de Bergala a esta aproximación lingüística al cine pone de manifiesto una vez más el complejo entramado de relaciones que se tejen en el encuentro de dos universos muy diferentes. Las emociones y los sentimientos que despierta la imagen cinematográfica se distancian abiertamente del “tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra (la carpeta en este caso) antes que el cuerpo, la observación a distancia” (Dussel, 2009: 183).

Por último, resulta interesante volver sobre una reflexión que atraviesa toda la experiencia de la escuela Weitzman: el cine como Medio de Comunicación. Más arriba se señaló que esta escuela *necesita* en gran medida pensar así el cine para poder avanzar entre otras cosas, con la idea de un “lenguaje propio”. El hecho de que en los inicios de la fundamentación de la materia se hable de alumnos que devienen “productores” da cuenta no sólo del uso de un léxico televisivo sino también de un rol -el de productor- que se ajusta mucho más a la televisión que al cine. No se habla de “directores”, ni siquiera de

31 “La Escuela al cine. Una propuesta para analizar películas en la clase” en El placer de pensar el cine. INCAA/Secretaría de Educación – Programa “La escuela al cine” – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, marzo de 2001: 25 En Serra, M. Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo: 285

“creadores”. El cine *se-produce*, como un programa de TV. Para ello claro está, hay que aprender y poner en práctica el lenguaje, los códigos, las estrategias narrativas y lógicas de producción cinematográfica. Si esto no ocurre, el niño-espectador será incapaz de analizar o interpretar las imágenes que circulan cotidianamente en las películas, programas de televisión e internet.

En un sentido similar apunta nuevamente Bergala cuando se refiere a una de las aristas que adquiere el rol docente en el marco de una educación crítica del cine fundada en el aprendizaje de un determinado lenguaje: “(...) el profesor de cine tiene como misión prioritaria desarrollar el espíritu crítico, y la urgencia más urgente es desarrollar este espíritu crítico a propósito de la televisión. No hay nada que objetar en cuanto a esto, salvo que una aproximación de este tipo a la televisión atañe lógicamente a la instrucción cívica mucho más que a la educación artística” (Bergala, 2007: 55). Como se verá a continuación, este mismo argumento puede aplicarse a la forma que adquiere la educación en valores que Weitzman imparte en la enseñanza de cine.

“Cine-para” y valores que no pertenecen al Cine

Como se dijo anteriormente, la *educación en valores* de Weitzman se liga estrechamente a la historia del judaísmo entendido como “pueblo”. Es por ello que la enseñanza y los proyectos deben contemplar la importancia de ***“forjar un espíritu constructivo dando identidad a nuestra institución”, “fortalecer una identidad judeo-comunitaria, basada en la transmisión y práctica de los valores de nuestro pueblo” y “generar una actitud comprometida para con el Estado de Israel: con su historia, su cultura y su política de afianzamiento de la Paz”*** entre otros puntos. Sin hacer referencia alguna en el Programa, la educación en valores de Weitzman atraviesa de lleno la materia “Cine” para séptimo grado: durante todo el ciclo lectivo se proyectan imágenes que abordan las temáticas trabajadas en las materias “Ciencias Sociales” o “Estudios Judaicos”. Predominan los cortometrajes sobre el bullying, los que “dejan un mensaje” a favor de la convivencia y el respeto por las diferencias, las películas que narran historias sobre la Shoa desde la

perspectiva de personajes judíos como “Porcelain Unicorn”, “El diario de Ana Frank”, “La ladrona de libros”, entre otras. Todo ello convive semanalmente a lo largo de todo el año con largometrajes sobre momentos históricos como la Toma de la Bastilla o Dictadura Militar argentina³². Esta idea, no fundamentada explícitamente por la escuela pero no por ello inaccesible para el análisis, parte de una vieja concepción del *cine como recurso formativo en sí mismo*. En un trabajo del año 2000, Alonso Escontrela y Pereira Domínguez avanzan sobre esta suerte de posibilidad “única” que ofrece el cine cuando afirman que “posee la cualidad de escenificar la diversidad de culturas, con sus filosofías, pensamientos, historias, modos de vida, costumbres, adentrándonos en ellas con el fin de conocerlas, comprenderlas, aceptarlas y respetarlas, con la esperanza de lograr una convivencia donde imperen valores necesarios en la sociedad actual como, la tolerancia y la ciudadanía.” (A. Escontrela y P. Domínguez, 2000: 4). Así las cosas, el cine se convierte en un “instrumento imprescindible para analizar la vida humana y sus aptitudes morales básicas. Representa un recurso didáctico imprescindible para despertar y enriquecer las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y diálogo permanente” (Ibíd.: 4). En este tipo de planteos el cine vuelve a ser *utilizado para* un fin que le es completamente ajeno. Se trata nuevamente de una escolarización de la imagen cinematográfica que deviene “recurso” para acceder a contenidos, valores o actitudes que aparecen en los programas de otras materias.

La enseñanza de valores en Weitzman se torna más evidente a partir de la clase ocho:

8-9-10	<i>Escribir para cine: guión y story board</i>	<i>Hacer el guión y el Story Board para cortometraje de medio minuto.</i> ³³
--------	--	---

³² Ver Corpus Jaim Weitzman. Actividad Revolución francesa.

³³ Ver Corpus Jaim Weitzman.

Es precisamente en la etapa de creación y de imaginación, aquella que coincide con los primeros pasos para poder llevar cabo sus propios cortometrajes, que los alumnos ven sus posibilidades expresivas condicionadas por la introducción de valores. Es que si bien *no se explicita en la fundamentación ni en el Programa de la materia Cine*, la propuesta de Weitzman es que los cortometrajes realizados por los alumnos retomen y expresen aquellos valores aprendidos en las materias “Ciencias Sociales” y “Estudios Judaicos”.

La experiencia cinematográfica de Weitzman da lugar a un cine *para* mostrar valores que están por fuera del cine, un *cine para* expresar algo que no surge de la motivación genuina de los alumnos sino de la Institución. Un cine que responde, como señala Bergala, mucho más a la *instrucción cívica* (Bergala, 2007) que al cine propiamente dicho.

Por otra parte, resurgen algunos interrogantes señalados más arriba: ¿qué tipo de vínculos existen entre el análisis de la música en una escena y el fortalecimiento de “una identidad judeo-comunitaria?; ¿qué impacto tiene el aprendizaje de veinte dos planos cinematográficos en un corto sobre “la Paz” realizado exclusivamente para presentarse en AMIA TV? No existe ningún tipo de conexión fundamentada entre la primera parte del Programa y esta segunda; no hay vínculo alguno entre aquellos “espectadores” activos que se espera formar y estos “productores” comprometidos con el Estado de Israel o la crítica al bullying escolar. Weitzman enseña recursos cinematográficos *para* saber cómo expresar *sus* valores, como escuela, en un cortometraje.

La educación en valores también deviene funcional para una institución que quiere y necesita mostrar sus “productos”. Pero ¿por qué delimitar el cine y la imaginación a los valores? El proyecto que propone Weitzman condiciona las posibilidades expresivas de los alumnos y convierte el arte cinematográfico en cine *para* contenidos que lo exceden. En otros términos, *si la educación crítica fundada en la enseñanza de un lenguaje reduce la experiencia cinematográfica a conocer y saber usar música, sonido y planos, la educación en valores la atropella en su punto más elemental: la mirada creadora.*

Esta combinación de enseñanza de lenguaje cinematográfico y valores que sugiere Weitzman es advertida también por Serra cuando reflexiona sobre el escenario del

discurso pedagógico en esta última década. Respecto de posturas semejantes sostenidas a lo largo del siglo, la autora observa que en la actualidad a fin de hacer del cine “algo más que un pasatiempo”, aprovechándolo como “para entender la compleja realidad”, los pedagogos postulan la ejecución de un proceso reflexivo intencional sobre las películas que puede originarse en la interpretación crítica que realiza el alumno, el acompañamiento docente como guía de lectura; la enseñanza del lenguaje cinematográfico y/o 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.

Con todo, lo que se evidencia en esta reflexión es una vez más cómo la escuela *necesita* escolarizar el cine para darle entrada. En el caso de Weitzman lo supeditaré primero a su lenguaje, y luego a los valores y contenidos de otras materias. Como se verá a continuación esta concepción del *cine-para* la formación ciudadana se vincula estrechamente con las representaciones del discurso pedagógico sobre los alumnos y con una forma de enseñanza que frente a un film, lejos de rescatar *lo cinematográfico*, se pregunta en extensos cuestionarios por la historia y los mensajes que expone.

La mirada que Weitzman construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine

La representación que se tiene de los alumnos en su rol de espectadores es, como en Yeshurun, la de sujetos pasivos que precisamente son “espectadores” de aquello que ven. Pero no son cualquier clase de espectadores; pueden aprender cine en la escuela para abandonar la coraza de la pasividad y devenir “productores”.

Esta representación de los alumnos como sujetos que dejan atrás sus roles pasivos se vincula estrechamente con numerosas teorías de educación crítica en medios. En Weitzman y puntualmente en el caso del cine, la teoría tiene ajustes particulares: se trata de un proyecto de educación crítica de la mirada a través de la enseñanza del llamado

“lenguaje cinematográfico”. Como se dijo, educar la mirada de los alumnos implica convertirla en experta en uso de planos, música, sonido y montaje. En este sentido, el alumno de Weitzman es a priori un alumno con carencias, con faltas, un espectador *más* que para ser diferente debe conocer aquello que los *demás* no saben; como si ese saber fuera *necesario y/o el único* para advertir y analizar aquello que hay en pantalla, para diferenciar lo bueno de lo malo, lo que da risa de lo que da miedo.

De esta forma, Weitzman da por sentado que este alumno-espectador no sólo desconoce lo que aprenderá en la escuela en relación al cine sino que a su vez enfrenta la pantalla en silencio: no piensa, no analiza, no reformula, no pone en juego sus experiencias previas.

Esta idea de un alumno que *siente el film pero que no puede pensarlo* pareciera contradecir abiertamente el modo en que Bergala entiende no sólo la educación en cine sino también el modo en que se “hace cine”. En “La hipótesis del cine” el autor analiza un texto escrito por Jaques Rivette en 1961 para la revista Cahiers du cinema³⁴. En el artículo Rivette se refiere a la célebre frase de Moullet reformulada por Godard, “el travelling es una cuestión de moral” para criticar con dureza la utilización abyecta de un travelling utilizado en la película Kapo para mostrar el suicidio de una mujer en un campo de concentración nazi. Bergala retoma el análisis para decir que Rivette no pensó primero en el plano y luego sintió asco. El espanto de Rivette frente a lo “inmoral” de aquel travelling está mucho antes que su conocimiento del lenguaje cinematográfico. Y esto último es precisamente lo que *no* ocurre con la enseñanza de cine en Weitzman o lo que Bergala denomina “ilusión pedagoga”, la cual “consiste en creer que las cosas pueden pasar así, en tres fases perfectamente dispuestas en el orden cronológico. Fase 1: se analiza un plano o una secuencia (...) Fase 2: se valora la película a partir de este análisis. Fase 3: uno se forma así, progresivamente, un juicio fundado en el análisis. Es evidente que las cosas nunca ocurren de esta manera: es el gusto, formado por el visionado de muchas películas y las designaciones que las acompañan, lo que funda “poco a poco” el juicio que puntualmente podrá apoyarse sobre tal o cual película. Y este juicio sobre la película, tal

³⁴ Cahiers du Cinéma N° 120, junio de 1961, Sobre *Kapo* de G. Pontecorvo.

como se ha sentido globalmente durante la proyección, es lo que permite ver y analizar la grandeza, la mediocridad o la abyección de un plano o de una secuencia” (Bergala, 2007: 47).

Otro rasgo característico del modo en que Weitzman representa sus alumnos de cine surge del análisis de la educación en valores. Al seleccionar las películas que se muestran en función de proyectos que exceden al cine, al limitarlas a la formación histórica, ciudadana y religiosa la escuela no sólo se asegura proyectar lo indicado para cumplir con los objetivos de su planificación. Al intentar controlar la imagen, Weitzman cree también poder controlar lo sensible de ella y supeditar el gusto de los alumnos a películas que lejos de poseer un valor artístico, representan y configuran el cine comercial de valores estandarizados que se “acomodan”, en este caso, a la enseñanza de contenidos curriculares de otras materias. Bergala lo expresa de esta manera:

“toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza a ultranza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo. Especialmente en el caso del cine, ya que los niños no han esperado a que se les enseñe, como se suele decir, a leer las películas para ser espectadores que se consideran a sí mismo perfectamente competentes, y satisfechos, antes de cualquier aprendizaje.” (Ibíd.: 31)

Este alumno *sin opciones* de Weitzman verá clausuradas sus posibilidades creativas y expresivas cuando tenga la posibilidad de hacer su propio cortometraje. Como se dijo anteriormente, al delimitar el cine, se delimita la imaginación. Esta configuración podría resumirse en las siguientes operaciones: 1) el alumno de hoy está atravesado por imágenes; 2) la escuela debe incluir la educación crítica de imágenes; 3) el alumno es espectador pasivo, no sabe, no piensa; 2) la escuela le da herramientas para que piense y

haga, para convertirse en “productor”; 3) entonces puede imponer sus condiciones: todo lo que aprendan será utilizado *cómo y para lo que* la escuela quiera, la creación estará delimitada por el proyecto. El alumno Weitzman es ahora un *experto, pero sin ideas*.

La mirada que Weitzman construye sobre el rol del docente que enseña cine o con cine

El maestro que la escuela piensa para la materia Cine de séptimo grado no sólo tiene que conocer “el lenguaje del cine” y disponer de todas las herramientas para realizar el paso de “espectador a productor”. Ante todo, debe ser un perfecto intérprete de los valores y contenidos que la escuela quiere *transmitir* a sus alumnos. Así como la materia “Cine” de Weitzman reúne *las materias* de Yeshurun *donde se enseña cine*, de igual modo igual modo pero con mayor grado de sofisticación en los contenidos, el docente de Weitzman nuclea al docente dividido de Yeshurun. En otros términos, este docente debe tener la capacidad para: **a) aceptar un “programa” que excede al cine**, es decir que está por fuera de la planificación, pero que la escuela demanda en términos de educación en valores; **b) seleccionar y dar a ver contenido filmico en función de un “programa”** que no es parte de su materia. De este modo, para incluir la ficción y el análisis de las “decisiones” que hay detrás de una película, el docente deberá *encontrar lo que está su Programa de Cine* en el material filmico seleccionado para *otro Programa* que excede el cine. De esta forma, deberá *controlar las proyecciones, elegir películas y escenas* que recuperen no sólo lo que otra materia exige sino también lo que el necesita enseñar en tanto considera específicamente cinematográfico; **c) conocer “lenguaje cinematográfico”, ser experto**, disponer entre sus saberes de aquella lingüística con la que se *produce* imagen cinematográfica; **d) enseñar estas herramientas a los alumnos para contribuir en la configuración de su mirada crítica**.

En donde Weitzman ve alumnos-espectadores, propone “docentes-héroes”. La escuela no se pregunta si la relación entre las miradas críticas y la enseñanza de lenguaje es la única

posible, tampoco se pregunta por el gusto, los intereses, las ideas previas y las emociones que el cine despierta en el encuentro con la mirada de sus alumnos. De esta forma, la *“mirada crítica” se construye de antemano, se forja desde el primer día de clase cuando un grupo de espectadores pasivos que ignoran el lenguaje cinematográfico le dan la bienvenida a su maestro experto que los acercará a lo que él mismo es.*

Se configura así un docente complejo: experto pero también “aplicado”, “obediente”, que da a ver cine pero también valores, que enseña lenguaje cinematográfico para “acercar” a sus alumnos a una posición que de poco les servirá cuando sepan que la escuela ha elegido por ellos las temáticas de sus propios cortometrajes.

Las clases del docente de Cine de Weitzman pueden expresarse en términos de una relación pedagógica entre un maestro que, una vez que *seleccionó* el material que *debe* pasar, *interpone su saber experto* e interrumpe permanentemente las proyecciones para analizar un plano, un travelling o la banda de sonido de la película. En su afán de “convertir” a los alumnos en “productores” se encargará de *dosificar* las reacciones y las emociones que las imágenes pudieran despertar en aquellos.

El cine en Weitzman, es decir el cine como la sumatoria de decisiones técnicas para manejar un lenguaje, no puede ser enseñado de otra forma, *debe* escolarizarse. En Weitzman no hay experiencia cinematográfica, no hay suspensión del yo, no hay espacio para la mirada y el gusto de los alumnos, tampoco para su creación. El cine se enseña como la materia Lengua; se estudia, se toman apuntes, se responden consignas, se rinde. Como dice Serra, “pareciera que nada de lo que el cine es, pudiera desestabilizar un formato universalizado y naturalizado de abordaje” (Serra, 2007: 410)

CAPÍTULO VII. Experiencia Escuela La Escuelita

Presentación de la institución

La tercera y última experiencia de Cine y Escuela que se analiza en este trabajo es la desarrollada por el Instituto La Escuelita desde el año 2014. Una escuela privada laica de “*educación por el arte*” que si bien dicta los contenidos y materias del programa oficial, lo hace bajo un método propio que se enmarca en una corriente de pensamiento desarrollada por su fundadora³⁵: Visión Educativa Antropológica -V.E.A-

Algunos de los lineamientos teóricos más importantes de la institución pueden leerse en su sitio web. Es la “Primera Escuela Primaria de Educación por el arte” que posee a su vez un “Instituto Experimental de Formación Docente” que cuenta con un espacio para la investigación de los procesos creadores de los niños. En este sentido, el principal objetivo tanto de la escuela como del método VEA es “propiciar una intensa difusión de la Educación por el Arte”³⁶. Para llevarlo a cabo no sólo están las clases y un determinado modo de abordar las materias sino también mesas redondas, talleres para docentes y cursos sobre historia del arte, entre otras cosas.

Entre el Jardín de Infantes y la Escuela Primaria, La Escuelita cuenta con no más de doscientos alumnos. Tanto la institución de nivel inicial como el primario desarrollan sus actividades en dos viejas casas ubicadas en el barrio Colegiales. Si bien la matrícula mensual por alumno dista mucho de estar entre las más costosas de la Ciudad, las familias que deciden educar a sus hijos en La Escuelita suelen ser de clases medias altas, generalmente vinculadas al campo artístico de la Ciudad.

³⁵ Marta Calvo es pedagoga y escultora. En 1959 fundó la escuela de educación por el arte: *La Escuelita*. Ha publicado numerosos libros y artículos entre los cuales se destaca *La educación por el arte. En Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

³⁶ Ver sitio web de La Escuelita V.E.A: <http://www.laescuelitavea.com.ar>

Como se dijo en la Introducción de la tesis, por cuestiones estrictamente cronológicas, gran parte de los principales ejes de la propuesta para Cine de La Escuelita vieron su nacimiento como *resultado del análisis, crítica y reformulación de la experiencia docente en los proyectos desarrollados en las escuelas Yeshurun Torá y Jaim Weitzman*.

La mirada que La Escuelita construye sobre la imagen

Según Marta Calvo, fundadora de la escuela y una de las principales promotoras de la educación por el arte en Argentina, “el arte es asumido en La Escuelita como el arte que transforma y amplía (...) pero también como el arte que resiste, es decir que la escuela que educa con el arte, educa con lo que usualmente no se educa, con lo que muchas veces está ausente en la vida cotidiana de los chicos”³⁷. Sin ánimo de extender el complejo debate que podría suscitarse a partir de esta idea, es importante señalar que la forma en la que La Escuelita asume el Arte impregna de sentido el modo en que asumirá su relación con la imagen y el cine. A grandes rasgos: el cine en el aula, será sinónimo de arte en el aula; y el cine en la escuela será el cine que *resista en y desde* la escuela.

La Escuelita es la única de las tres experiencias analizadas que no tiene un proyecto de educación en medios. A comienzos del año 2014 la escuela y el docente de la materia Tecnología pusieron en marcha una serie de ideas y planteos vinculados a la relación de Escuela e Imagen en particular y en relación a la Escuela y el Arte en general que dieron lugar a un proyecto llamado “*Mirar-Crear*”.

Lejos del diario y de la radio, la iniciativa se erige en torno al trabajo con la imagen y plantea la enseñanza *en el espacio de la materia Tecnología* de “Fotografía”, “Cine Documental” y “Cine Ficción” para quinto, sexto y séptimo grado respectivamente.

“Mirar-Crear” surge también en el marco de una institución que habilita y proporciona las condiciones pedagógicas -la educación a través del arte- para llevarlo a cabo. La

³⁷ Ver sitio <http://www.laescuelitavea.com.ar/>

fundamentación el proyecto, redactada a comienzos del 2014, señala en sus primeras líneas algunos de los principales conceptos que atravesarán el modo en que esta escuela piensa la Imagen.

“MIRAR-CREAR”

La imagen en la escuela

2014 - Instituto La Escuelita

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos en tanto estimula tanto como satura nuestra capacidad de conocer, relacionarnos, identificarnos e incluso conmovernos o socializarnos con otras experiencias humanas. Si algo nos define hoy es ser espectadores de eventos visuales que condicionan tanto nuestros vínculos con la realidad como con nuestras las fantasías. En este sentido, al igual que el filósofo francés Alain Bergala, creemos que “en tiempos de infancia y juventudes que en gran parte aprenden a mirar, a pensar e incluso a sentir a partir de las formas estandarizadas y los contenidos uniformes que ofrecen los medios masivos, una de las funciones actuales de la escuela quizá deba ser la de ofrecer la posibilidad de acceder a otras imágenes, a otros relatos, a otras sensibilidades”. Es precisamente este último enunciado lo que nos motiva a trabajar en el aula con la fotografía y el cine entendidos no sólo como diversos modos de representación visual sino también como otras formas que permiten desarrollar una emancipación de la mirada espectadora³⁸.

Tanto en el título como en este primer pasaje de la propuesta se ponen en juego una serie de ideas y conceptos que atravesarán toda la experiencia y que proporcionan una primera aproximación al modo en que esta institución pensará la imagen.

En primer lugar, hay que volver a señalar que en La Escuelita no hay materia “Medios de comunicación”. Si bien la producción de imágenes a cargo de los medios de comunicación es tomada en cuenta como rasgo sociocultural que atraviesa no sólo el proyecto sino también a los alumnos y escuela en general, el énfasis de la propuesta no está puesto en el análisis de las lógicas de producción de aquellos. Algo similar ocurre con los consumos culturales y la mirada de los alumnos. Si bien se reconocen y estudian los gustos y preferencias de los

³⁸ Ver Corpus La Escuelita

jóvenes, el proyecto no se plantea como objetivo analizarlos, desnaturalizarlos, criticarlos y mucho menos cambiarlos. El objetivo principal de La Escuelita en su vínculo con la imagen está basado en las ideas que plantea Alain Bergala en su trabajo “La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella”: la escuela debe ***dar a ver otras imágenes***, debe ser el espacio para el encuentro con otro tipo de relatos y sensibilidades que sean diferentes a las que circulan cotidianamente en las pantallas de los jóvenes. Esta forma de incorporar la imagen en la escuela, rechaza al mismo tiempo cualquier argumento que iguale el cine o la fotografía con los medios de comunicación. Tanto el primero como la segunda ingresan en La Escuelita a través de manifestaciones artísticas que los alumnos probablemente desconozcan. Y aquí reside la naturaleza del trabajo con la mirada que no se busca despertar o perfeccionar, sino más bien o simplemente, *ampliar*.

Por otra parte, como se dijo más arriba, se trata de un proyecto que vincula específicamente Escuela e Imagen y de un modo más general, Escuela y Arte. En quinto grado se enseña “Fotografía”, en sexto “Cine Documental” y en séptimo “Cine Ficción”; un proyecto integral que pone su atención en el complejo universo de la *imagen-en-la-escuela* donde el actor “escuela” tiene como principal función habilitar espacios para que los alumnos se encuentren, no con las imágenes que ven todos los días, sino más bien con *otras imágenes*.

Al distanciarse de los medios como únicos productores de imágenes pero al mismo tiempo reconocer los consumos de imágenes estandarizadas, alienantes, de circulación comercial, La Escuelita intenta desarrollar un método que da entrada a la imagen en la escuela pero como obra artística, como gesto de fascinación y/o extrañamiento para los alumnos³⁹. Es la institución la que decide qué imágenes ingresan al aula: serán imágenes de artistas, de fotógrafos y cineastas que dieron y dan a ver al mundo un universo de posibilidades expresivas que revolucionaron las formas de mostrar, decir y sentir.

³⁹ Ver apartado - “Elogio de la Fascinación”. P.39

La ausencia de condicionamientos morales o religiosos dispara otro tipo de desafíos para la escuela en su vínculo con la imagen. Algunos de ellos se expresan también en la fundamentación del proyecto “Mirar-Crear”:

¿Qué lugar le otorga la escuela a la sensibilidad? El proyecto no deja de ser una apuesta. Creemos que incluir el cine y la fotografía en el aula da lugar a un encuentro con la alteridad, a un encuentro con el arte que despierta y moviliza lo sensible-incontrolable-, aquello que conmueve. Se trata entonces de comprender que lo sensible, lo que puede decirse sólo con imágenes, puede ser parte de la enseñanza sin desconocer necesariamente las normas propias que toda enseñanza tiene⁴⁰.

Inés Dussel complejiza el interrogante cuando pregunta si “(...) ¿puede evaluarse el gusto estético? ¿Puede imponerse la sensibilidad? Y también, ¿puede enseñarse el placer? Son preguntas inquietantes, pero que habría que abordar más sostenidamente en los debates pedagógicos, a mi entender, una de las preguntas más interesantes y más desafiantes tiene que ver con la relación entre imagen y conocimiento, y entre imagen y verdad. ¿Qué produce en nosotros una imagen?” (Dussel, 2009: 24). El proyecto “Mirar-Crear” está lejos de arrojar respuestas concluyentes sobre esta última pregunta que forma parte de la propuesta en tanto da cuenta del infinito mundo de emociones que una imagen puede despertar en su encuentro con la mirada. No obstante, la iniciativa de La Escuelita se erige desde la crítica a aquellas pedagogías donde la imagen sirve para enseñar porque es un fiel reflejo de lo real-verdadero, donde la imagen es “más divertida” para enseñar contenidos complejos, o donde la imagen tiene un “lenguaje” propio que los alumnos deben comprender para convertirse en espectadores activos.

“Mirar-Crear” intenta remarcar el hecho de que si bien la imagen puede ser controlada por la escuela, *lo que “no se puede controlar” es aquello que provocan*. El proyecto de La Escuelita se sostiene bajo la idea de que la escuela no puede con la imagen en tanto no sabe qué lugar le va a tocar asumir al niño frente a ellas. *Pensar en la incorporación de*

⁴⁰ Ver Corpus La Escuelita

imágenes como un espacio que la escuela habilita a la sensibilidad implica mucho más que tomar cierta distancia de las lógicas de producción; significa comprender que frente a lo que provoca una imagen, la escuela y sus gramáticas, no todo lo pueden. Entender por lo tanto que todo proyecto de educación con imágenes debe partir de la base de que “el mundo de la escuela” no alcanza para explicar o abarcar el complejo entramado de sensaciones que una película o una fotografía despierta en los alumnos y docentes. Surge así un nuevo interrogante: ¿cuál es entonces el desafío para una escuela que se propone evitar la pedagogización de la imagen al mismo tiempo que reconoce en ella su dimensión incontrolable-por-la-escuela? La respuesta conduce nuevamente a la mirada.

“Ampliar” la mirada

El análisis de La Escuelita sobre los vínculos entre escuela, imagen y mirada da lugar a una propuesta que interroga si la mirada es una “competencia” que se puede “educar”. Habilita también el interrogante sobre qué es lo que se puede educar de la mirada y qué “queda afuera” cada vez que la escuela enfrenta la imagen con la mirada de sus alumnos.

En el marco del proyecto, el punto de partida es el componente sensible incontrolable, incierto, que una imagen dispara cada vez que es mirada. *El verdadero desafío de la escuela -que aparecía como interrogante unas líneas más atrás- es en “Mirar-Crear”, con la mirada. La imagen se puede elegir, controlar, supervisar. La mirada o mejor dicho, el encuentro sensible que surge entre ella y la imagen, no.*

El trabajo sobre la imagen que realiza La Escuelita rescata el valor de la mirada, parte de ella para establecer una pedagogía y un método. Este planteo aparece desde un comienzo cuando se mencionan los principales objetivos que justifican la propuesta para las tres materias:

El proyecto tiene como principal objetivo llevar a cabo un proceso gradual de ampliación de la mirada a través y a partir de la fotografía y el cine. Creemos que en el marco de un espectro cultural atravesado intensamente por imágenes, la escuela debe ser “el espacio” para que aquellas puedan ser pensadas y para que otras diferentes sean “vistas”. Es entonces a través de un trabajo que articula sensibilidad y análisis, emoción y razón, que la imagen cobra en el aula otro valor⁴¹.

La Escuelita prefiere hablar de un **“proceso gradual de ampliación de la mirada”** que se nutre de la imagen fotográfica y cinematográfica. La imagen ingresa al aula para *ampliar* la mirada, para ser admirada pero también para recorrerla; para pensarla pero no sin antes haberse dejado llevar por lo incierto, por aquellas primeras emociones que ninguna gramática escolar puede alcanzar. Para La Escuelita no hay *educación alguna de la mirada* en tanto y en cuanto por esto se entienda aprender a analizar un lenguaje, un mensaje, un contenido. Para La Escuelita la mirada puede enriquecerse con nuevas imágenes, transformarse, puede ampliarse para luego volver sobre aquellas imágenes que circulan cotidianamente en el horizonte mediático y cultural.

Se trata sin embargo de un trabajo que no descarta el análisis, que rescata el pensamiento y la acción tanto como la emoción o la sensibilidad. Ampliar la mirada, enriquecerla, es un objetivo que no puede lograrse exclusivamente con la premisa de *dar a ver*. Entonces ¿qué otro u otros procesos intervienen en esta pedagogía de la imagen que tiene como principal objetivo ampliar la mirada de los alumnos? Tal vez la respuesta se encuentre en el nombre del proyecto:

(...) decidimos hablar de “Mirar” y “Crear” porque creemos que en el acto de mirar se pone en juego la creación y en la creación pone de manifiesto nuestra mirada. Este proyecto sólo cobra sentido entonces si los alumnos miran y hacen. (...) ⁴²

La Escuelita decide hablar de **la mirada** y de **la creación** en tanto acciones que se implican mutuamente. El proyecto se fundamenta bajo la idea de que *cada vez que los alumnos*

⁴¹ Ver Corpus La Escuelita

⁴² Ver Corpus La Escuelita

miran, cada vez que se dejen conmover por la imagen, estarán tomando de ella la sensibilidad para poder crear las propias; del mismo modo, cada vez que creen, estarán poniendo en juego su propia mirada, su modo sensible de ver e imaginar el mundo. Para La Escuelita la creación no comienza por aprender un lenguaje o la suma de recursos que hay detrás de un film sino más bien por la conmoción que encierra la mirada de los alumnos cuando se enfrentan a aquel.

Llevar a cabo este proceso compete exclusivamente a un escuela que como se verá más adelante, deberá no sólo *dar a ver* sino también facilitar experiencias y herramientas para *crear*. En el primero de los casos deberá facilitar las condiciones para pensar y preguntarse por la imagen a partir de las primeras emociones. Al igual que en las dos experiencias ya analizadas, también deberá *enseñar* a sus alumnos una serie de conceptos, ideas, herramientas y técnicas para impulsar, en este caso, la libre creación.

Imagen y Realidad. Mirada y crítica

El modo de abordar la imagen en La Escuelita se pone de manifiesto en los Programas de cada una de las materias de “Mirar-Crear”. Todos ellos comienzan otorgando espacio a dos preguntas que interpelan directamente -y por igual- a la mirada y la creación: “¿qué es una imagen?”, “¿qué es la realidad⁴³?” Trabajar con los alumnos la idea de que una imagen es algo que está en lugar de otra cosa, representando una realidad que ya no es, que fue parte del espectro de lo visible para alguien que decidió capturarlo, es habilitar en la escuela un espacio para que sean los propios alumnos los que, al preguntarse por sus modos de ver y crear, se pregunten también por la relación entre imagen y verdad que Dusell introducía más atrás.

El proyecto de La Escuelita no sólo introduce, como Weitzman, el debate por la dimensión subjetiva en los procesos creativos. Sugiere también que los alumnos se pregunten por lo visible, por aquello que cotidianamente se exhibe frente a sus miradas. Que adviertan que

⁴³ Corpus La Escuelita

toda imagen es ante todo una instancia de representación; y que la relación entre lo visible y lo no visible habla tanto como del que mira como del que da a ver, el que muestra o sugiere.

La Escuelita retoma así una contundente idea de John Berger:

"(...) lo visible no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún reino de lo visible que mantenga por sí mismo el dominio de su soberanía. Tal vez la realidad, tantas veces confundida con lo visible, exista de forma autónoma, aunque este ha sido siempre un tema muy controvertido. Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ella (...) Lo visible es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos. De ahí el afán por multiplicar los instrumentos de visión y ensanchar así, sus límites."

(Berger, 2013: 7)

La mirada que La Escuelita construye sobre el cine

El valor de la Escuela

El análisis del modo en que La Escuelita piensa la imagen en la escuela debe ser el punto de partida para comprender no sólo cómo esta institución entiende el trabajo con el cine sino también para ver cómo se piensa a sí misma en este desafío.

Ya se dijo que el proyecto "Mirar-Crear" se sostiene, entre otras cosas, en torno a la pedagogía desarrollada por Bergala y a la idea de que la Escuela debe ser el espacio que ofrezca la posibilidad de acceder a *otras* imágenes y sensibilidades que no circulen en los circuitos estandarizados que atraviesan cotidianamente a los jóvenes. Esta posición que adopta La Escuelita se acerca al diagnóstico socio-cultural que realizan Yeshurun y Weitzman pero tiene el valor de rescatar la Escuela como espacio de oportunidades para

habilitar un tipo de cine que no ingresa al aula *no tanto porque es parte de un “afuera”, sino más bien porque ni siquiera se encuentra en aquel “afuera”*. Para La Escuelita, el verdadero desafío de la escuela es que los alumnos se encuentren con el arte; y en el caso del cine, con películas que precisamente no estén en las pantallas y salas de cine que los alumnos frecuentan. En palabras de Bergala:

“la mejor respuesta hoy a la potencia de carga del cine de palomitas es el encuentro y la frecuentación permanente de otras películas (...) Los niños y jóvenes de hoy cada vez tienen menos posibilidades de encontrar en su vida social normal películas que no sean las del main stream del consumo habitual. La escuela es el último lugar en el que puede producirse ese encuentro” (Bergala, 2007: 50)

Esta posición sobre el rol de la escuela es fundamental para comprender el modo en que La Escuelita piensa al cine. Si lo que la escuela debe incluir no está allí afuera día a día con los jóvenes, ¿sobre qué películas se llevará a cabo un control de las imágenes?, ¿y la censura de lo inmoral?, ¿qué espacio le otorga esta postura a la experiencia crítica si *en la escuela* no hay nada para “criticar”?

El cine como arte

En La Escuelita, el cine será valorado como manifestación artística, como obra de arte que, como se dijo más arriba, ingresa a la escuela para encontrarse con los alumnos. En tanto la pregunta por la sensibilidad en el encuentro con la imagen es condición fundamental del proyecto “Mirar-Crear”, La Escuelita habilita la proyección de imágenes cinematográficas asumidas como obras de arte. Para esta propuesta el cine no puede ser *tan sólo* una acumulación de saberes o un objeto para desmenuzar en su lenguaje analizable. Así entendido, no habría espacio para abordar la sensibilidad.

Esta manera de asumir la experiencia cinematográfica encierra en sí misma un juicio de valor por parte de la escuela que decide proyectar *otras* películas. La Escuelita elige, selecciona y da a ver aquellas imágenes que representen aquello que la propia escuela entiende por arte; relatos y formas sensibles que *para esta institución* no se encuentra fácilmente allí “afuera” para que los alumnos puedan encontrarlas.

Incluir el arte en la escuela, más allá del cine, representa siempre un desafío. Al comienzo de este trabajo se vio cómo históricamente el arte y las producciones culturales en general han sido incluidas o excluidas por las gramáticas escolares. También se mostró que el cine fue una de las manifestaciones culturales que la escuela dejó “afuera” durante muchos años. Su inclusión a lo largo de la historia ha dado lugar a múltiples posibilidades pedagógicas que acaban en muchos casos por suprimir la experiencia cinematográfica. En este sentido, pensar la inclusión del cine como arte implica reconocer su condición de *alteridad* frente a la escuela. El *cine-como-arte*⁴⁴ es mucho más que un tipo de cine o una determinada cantidad de directores y películas; el *cine-como-arte* implica “enfrentar” al cine de un modo sincero, real, con el universo escolar. En “La hipótesis del cine” Bergala se refiere a esta dificultad cuando retoma una hipótesis de Jack Lang en referencia a la inclusión del arte en la escuela como *alteridad, como componente ajeno a la institución*: “a fuerza y la novedad de esta hipótesis radican en la convicción de que cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación (...) El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución” (Ibíd.: 33-34).

La Escuelita piensa la imagen cinematográfica como arte e intenta habilitar el encuentro de los alumnos con la obra. Es en este último movimiento que aparecen sus desafíos más complejos. Por un lado, el trabajo con la emoción individual que el arte despierta y la escuela no puede controlar, un encuentro que “no puede programarse ni garantizarse, y

⁴⁴ En lo que resta del trabajo se utilizará la expresión *cine-como-arte* para designar exclusivamente no sólo el tipo de cine sino también la representación del cine que La Escuelita incluirá y construirá en el marco de su proyecto.

eso es algo que la gramática escolar no acomoda fácilmente” (Dussel, 2009: 24). Y por el otro, la decisión de incluir aquellas imágenes que chocan, que hacen ruido, que molestan no sólo en la escuela sino también a los alumnos “acostumbrados” a otros tipos de films. “Mirar-Crear” propone un encuentro incómodo, que siembra tanto la incertidumbre como el gesto de resistencia al interior de la escuela que señala Marta Calvo. En palabras de Bergala:

“La función de la escuela, en materia de iniciación al arte, no tendría que ser la de hacer de telearrastre cultural partiendo de los pseudo gustos del marketing. Una verdadera cultura artística sólo puede construirse sobre el encuentro con la alteridad fundamental de la obra de arte. Sólo el choque y el enigma que representa la obra de arte con respecto a las imágenes y los sonidos banalizados, predigeridos, del consumo cotidiano son realmente formadores (...) El arte sólo puede ser aquello que resiste, aquello imprevisible, aquello que en un primer momento confunde. El arte debe seguir siendo, también en pedagogía, un encuentro que trastorna todos nuestros hábitos culturales” (Bergala, 2007: 97)

El diagnóstico de “Mirar-Crear” sobre los consumos culturales de sus alumnos se expresa en un pasaje de la extensa Fundamentación de la materia Cine para séptimo grado:

Al igual que con la fotografía en quinto grado, consideramos al cine un hecho artístico. Lo pensamos como arte y su abordaje desde la escuela como el encuentro entre dos universos que si bien poseen marcadas diferencias, se presentan mutuamente como indispensables en el contexto cultural que atravesamos. Creemos firmemente que en el marco de una sociedad atravesada por imágenes, la escuela debe ser un espacio para un encuentro diferente, con imágenes diferentes. Los alumnos de séptimo grado no encontrarán en esta materia películas que puedan ver en la tele o el cine de los fines de semana. No podemos garantizar tampoco que nuestras películas les gusten, pero estamos convencidos de que sobre aquello que “les gusta” impera una costumbre, una repetición,

*una forma de ver, pensar y sentir que probablemente poco responda a sus gustos o intereses más genuinos.*⁴⁵

El proyecto, tal como fue concebido en sus objetivos e ideas centrales, habilita el espacio para que el cine que ingrese a la escuela lo haga en tanto obra de arte que *choca*, irrumpe, molesta *al gusto* de los alumnos. *Lejos de justificar esta decisión en términos demagógicos o estrictamente estéticos, que podrían dar a lugar a una concepción cerrada y/o elitista de la escuela respecto del campo del arte*, La Escuelita lo hace en respuesta a los *modos de ver* que los niños y jóvenes experimentan cotidianamente. “El argumento de “partir de lo que les gusta” a menudo está mancillado por la demagogia y por un cierto desprecio por los niños. Sobre todo en una época en la que sabemos perfectamente cómo han sido conducidos a que “les guste lo que les gusta” (Ibíd.: 96). Cabe entonces resaltar por última vez que para La Escuelita, “la obra que va a resultar importante en la vida de alguien es de entrada una obra que se resiste, que no se ofrece inmediatamente con todas las ventajas de seducción instantánea de las películas desechables que invaden las pantallas y los medios de comunicación el día de estrenos”. (Ibíd.: 72)

Partir de lo sensible

Con lo expuesto hasta el momento, queda de manifiesto que en el marco del proyecto “Mirar-Crear” el ejercicio crítico no queda en manos de alumnos que pudieran haber aprendido herramientas para entender el lenguaje cinematográfico. La propuesta de La Escuelita contempla y lleva a cabo *su* movimiento crítico al *decidir otro tipo de cine* para sus alumnos.

En el análisis de la experiencia de Weitzman se evidenció la estrecha relación que existe entre el modo en que piensa al cine y su método de “educación de la mirada”. El cine que

⁴⁵ Ver Corpus La Escuelita. Esta Fundamentación fue entregada a los padres como parte de una carta de presentación del proyecto 2014 de la materia Tecnología para séptimo grado.

ingresa como lenguaje puede ser rápidamente aprehendido por una escuela cuyo propósito es “despertar” -como si dormida estuviese- en los alumnos la capacidad de reflexión y análisis sobre las películas que cotidianamente consumen. Esta forma de comprender el trabajo con la mirada se acerca al cine desde la reflexión que toma distancia de la emoción genuina de los alumnos y que despoja al cine de la *sensibilidad* que La Escuelita intenta rescatar. En este sentido apunta Dussel cuando sostiene que “(...) 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”. (Dussel, 2009: 183)

Si la escuela habilita *otro* tipo cine, si sostiene su proyecto en torno a la idea de que las gramáticas escolares no tienen al menos un “dominio absoluto” sobre aquella alteridad, sobre el universo de sentido que comporta la obra de arte, la concepción de *crítica tal como la asume Weitzman* por ejemplo, carece por completo de sentido. Es por ello que “Mirar-Crear” remarca constantemente que el punto de partida para la enseñanza de cine debe ser la sensibilidad que emerge del “choque” de la obra de arte con la mirada de los alumnos.

Para entender cómo funciona esta propuesta metodológica se puede analizar el modo en que La Escuelita divide el trabajo con la mirada en dos mitades del ciclo lectivo:

Proyecto “Mirar-Crear”

Cine - Séptimo grado

La Escuelita - 2014

Fundamentación

La propuesta de Tecnología para séptimo grado tiene como principal objetivo llevar a cabo un proceso gradual de enriquecimiento y ampliación de la mirada a través y a partir

del cine de ficción. De igual modo, se plantea con radical importancia que los alumnos lleven a cabo un conjunto de producciones propias que pongan en juego la imaginación como punto de partida y su capacidad sensible en instancias de realización cinematográfica. (...)

En este sentido, y retomando lo expresado más arriba en relación a la función de la escuela-que-muestra-cine, durante la primera mitad del año se trabajaremos en dos sentidos. En primer lugar, intentaremos motivar y habilitar nuevas sensibilidades que sólo en el encuentro con el arte pueden generarse. Para ello, seleccionamos y proyectamos películas de altísima calidad estética y narrativa sobre las cuales trabajaremos libremente, tratando de que sean siempre las primeras emociones las que guíen la clase y no un formulario preestablecido que condicione la mirada. Apelamos a un trabajo docente que se base en preguntas, y por qué no comentarios también!-abiertos y la reflexión guiada por el asombro. En segundo lugar, abordamos a la dimensión narrativa del cine y los recursos que facilitan la construcción ficcional: trabajaremos la imagen, la luz, la sombra, el sonido, la música, el montaje, la edición, la continuidad, el guion, la producción, la actuación y la dirección⁴⁶.

En esta introducción del proyecto “Mirar-Crear” se exponen algunas ideas ya revisadas en el análisis del modo en que La Escuelita piensa la imagen. Se plantea tanto la necesidad de *ampliar* la mirada como la de llevar a cabo procesos creativos; pero también se señala la importancia de habilitar la proyección de *otro* cine y trabajar tanto desde lo sensible como desde la imaginación. Los objetivos de la planificación apuntan directamente a que el encuentro con el cine sea en principio bestial, despojado de todo análisis, de toda teorización posible. La aproximación reflexiva, lingüística -en la órbita del cine como lenguaje- se distancia radicalmente de una aproximación sensible al cine como “arte plástica y como arte de los sonidos (sí, de los sonidos, y no sólo del diálogo en tanto que vector de sentido) en el que las texturas, las materias, las luces, los ritmos y las armonías cuentan tanto más que los parámetros lingüísticos”. (Bergala, 2007: 47)

Para abordar el cine de esta manera el proyecto “Mirar-Crear” divide el ciclo lectivo en dos mitades. Durante la “primera parte del año” la escuela se encargará de trabajar el **Mirar**: la mirada y el *dar a ver* el cine que no está allí “afuera”, aquel que probablemente incomode a alumnos y docentes, que posiblemente no responda al “gusto” creado por la mirada acostumbrada a películas comerciales.

⁴⁶ Ver Corpus La Escuelita.

Si bien la manera de acercarse al cine tiene que ver estrechamente con el modo en que la escuela **representa al docente -de cine- y a los alumnos**, en esta instancia del trabajo basta con anticipar que La Escuelita plantea un desarrollo de las clases que puede sintetizarse en los siguientes puntos que conforman un proceso: 1) se aborda un tema, la “Dirección de Arte” por ejemplo; 2) se ven películas enteras -en el aula pero con oscuridad plena- sin intervención docente alguna; 3) se otorga libremente la palabra a los alumnos; 4) se esbozan preguntas “abiertas” que movilicen respuestas que evidencien los aspectos emotivos y sensibles que la obra pudiera haber despertado en los alumnos; 5) se plantea un ejercicio creativo que interpela directamente *a la imaginación*; 6) se deja constancia en la carpeta de la película proyectada, el tema de la clase, las sensaciones, ideas, comentarios o apuntes que la obra movilizó.

Habilitar miradas, la videoteca en la escuela

Antes de comenzar con el Programa de contenidos, se analizará una idea que aparece al final de la Fundamentación de la materia Cine de Ficción del proyecto “Mirar-Crear” y que se relaciona con el concepto de “dar a ver”, es decir, con el trabajo de la escuela sobre la mirada. Se trata de la incorporación de una *Videoteca*⁴⁷ escolar:

Este año hemos hecho realidad un sueño que La Escuelita tenía pendiente concretar. Decidimos incorporar una Videoteca que reúna no sólo las películas que proyectamos en el Proyecto Mirar Crear sino también otras grandes obras de grandes maestros del cine. En la Videoteca de La Escuelita también estarán representados todos los movimientos y vanguardias cinematográficas que transformaron las formas de contar y mostrar a lo largo de la historia. Los alumnos y docentes de “toda” la escuela podrán frecuentar unos veinte títulos -por ahora- cuantas veces quieran a lo largo del año y podrán disfrutar del cine también en sus casas⁴⁸.

⁴⁷ Ver Corpus La Escuelita || “Proyecto Videoteca, La Escuelita 2014”

⁴⁸ Ver Corpus La Escuelita.

Habilitar el encuentro con la alteridad, con aquellas imágenes que molestan al “gusto” de los alumnos no puede ser un acto que se agote en el marco de la clase de “Cine”. Precisamente porque se trata de *otros* relatos que dan lugar a *otras* sensibilidades que probablemente no se manifiesten en placer “inmediato”, La Escuelita entiende que el *cine* tiene que poder frecuentarse en el aula y fuera de ella.

Por otra parte, “Mirar-Crear” se fundamenta a partir de un diagnóstico de los consumos culturales de los alumnos y de la crítica al cine *main stream*. En este sentido, la Videoteca de La Escuelita retoma la idea de escuela como espacio privilegiado para facilitar el encuentro con el arte. La propuesta tiene sus propias “reglas del juego”. En primer lugar, la Videoteca no tiene accesos restringidos: alumnos y docentes pueden frecuentarla cuantas veces quieran con total libertad. En segundo lugar, no fue concebida para los horarios, las materias, los exámenes o los cuestionarios. El acercamiento a la obra de arte, por fuera de las clases, debe ser espontáneo y motivado únicamente por el deseo de los alumnos, más aún cuando se trata de volver sobre un film o una parte de él. Finalmente, es necesario remarcar que la Videoteca no hace las veces de videoclub. Tampoco es un intento demagógico que presenta a la escuela como una sala de cine. Que todos los docentes y todos los alumnos de La Escuelita puedan acceder a *otro cine* a lo largo de todo el ciclo escolar simplemente pone de manifiesto el conjunto de ideas que atraviesan el proyecto “Mirar-Crear”: *habilitar el ingreso del arte cinematográfico a la escuela, dar a ver otros relatos, movilizar la sensibilidad, ampliar la mirada y finalmente, crear progresivamente “otro gusto” en el espacio escolar; un gusto “diferente” al impuesto por la repetición estandarizada de las industrias culturales (Adorno y Horkheimer, 1998).*

“Mirar”

La planificación de contenidos del Programa para séptimo grado del proyecto “Mirar-Crear” muestra desde las primeras clases cómo se llevan a cabo -en el aula- el conjunto de ideas en torno a una aproximación al cine que parte de la sensibilidad y comprende a la obra como un todo:

“MIRAR-CREAR” – Programa Cine de Ficción – 7mo grado

MARZO – JULIO (2014)

Mes	Tema	Objetivos	Films	Actividades
1	Nacimiento de la ficción. El cine como séptimo arte.	Que los alumnos comprendan el cine de ficción como un espacio de creación. Que los alumnos reconozcan la instancia en la que el cine deja de pensarse como dispositivo y se “convierte” en manifestación artística	-La llegada del tren - Lumiere (1895) -La salida de la fábrica - Lumiere (1895) -Viaje a la Luna – Melies (1902)	Proyección de los tres films. Diálogo abierto con los alumnos en torno a sus primeras emociones e ideas. Investigación, vida de Melie. Diálogo abierto con Melies: ¿por qué hizo y cómo hizo lo que hizo?, ¿qué es crear?, ¿qué es el arte?⁴⁹

La Escuelita trabaja los contenidos a lo largo de un mes -tres, cuatro o cinco clases dependiendo el mes-, con **películas** que se ven **enteras** y a partir de las primeras emociones y/o ideas de los alumnos.

Esta primera secuencia de clases, se verá acompañada por un criterio cronológico que atraviesa las manifestaciones e ideas que giraron en torno al nacimiento del cine de ficción. La pregunta por el arte y la creación, despojada de cualquier explicación o

⁴⁹ Ver Corpus La Escuelita

condicionamiento teórico pone el pensamiento de los alumnos en estrecha relación con aquello que “acaban de ver”, es decir, con aquellas primeras emociones que las películas pudieron haber movilizad.

En este primer grupo de clases también se deja entrever la idea de que *partir del fragmento*, esto es desconocer la totalidad, es movimientos que sienta muy bien para un proyecto con aristas cercanas al de Weitzman donde ante todo, en el cine se encuentra un lenguaje para enseñar. Movimientos que van en dirección opuesta a un método que se propone partir de la sensibilidad que sólo la totalidad de la película puede habilitar. Una reflexión similar aparece en el texto de Jaques Rivette mencionado en el Capítulo anterior en relación al debate en torno a la idea de que el travelling es ante todo, una cuestión moral. Dice Rivette:

“Del mismo modo que no puede haber nada absoluto en la puesta en escena, ya que en lo absoluto no hay puesta en escena, el cine tampoco será nunca un «lenguaje»: las relaciones entre el signo y el significado no tienen ningún valor aquí, y no desembocan más que en tristes herejías. Toda aproximación al hecho cinematográfico que trate de sustituir la síntesis por la suma, la unidad por el análisis, nos remite inmediatamente a una retórica de imágenes que no tiene ya nada que ver con el hecho cinematográfico ¿Por qué esta retórica sigue siendo tan querida por aquellos que se autodenominan «críticos de izquierdas»? Quizá es porque, al fin y al cabo, éstos son antes que nada unos irreductibles profesores”⁵⁰.

¿Qué interpretación merece la idea de “irreductibles profesores”? En función de los objetivos que aparecen en el Programa para Cine de Ficción del proyecto “Mirar-Crear”, Rivette simplemente está diciendo que el Cine no puede ser pedagogizado, escolarizarlo; ver en él ante todo un lenguaje, es “ir contra” el hecho cinematográfico en sí mismo, allí donde el total de la obra -la “suma”- es mucho más que la “síntesis”, donde la película entera, mundo inagotable de significaciones, es mucho más que un plano sumando a una banda sonora y/o a un conjunto de diálogos.

⁵⁰ *Cahiers du Cinéma* N° 120, junio de 1961, Sobre **Kapo** de G. Pontecorvo.

Este tipo de acercamiento al cine con proyecciones de películas enteras se repite a lo largo de toda la primera mitad del año. No obstante, los objetivos y actividades que La Escuelita planifica varían para cada tema que se aborde.

Mes	Tema	Objetivos	Films	Actividades
2-3	<i>Expresionismo alemán.</i>	<i>Que los alumnos comprendan la idea de obra como manifestación cultural, histórica y social.</i>	<i>-El gabinete del Doctor Caligari – Wiene (1920)</i>	<i>Investigación: expresionismo alemán, surrealismo, neorrealismo.</i>
	<i>Surrealismo.</i>	<i>Que los alumnos comprendan el expresionismo y el surrealismo en el cine como parte de un movimiento artístico.</i>	<i>Nosferatu – Marnau (1922)</i>	<i>El surrealismo y el expresionismo en la pintura y la arquitectura</i> <i>Proyección de fotografías.</i>
			<i>-El ballet mecánico. – Leger (1924).</i>	<i>Proyección de films (uno o dos por clase, según duración)</i>
	<i>Cine como totalidad sensible.</i>		<i>-Entre acto. - Clair (1924)</i> <i>-Brazil - Guillian (1985)</i> <i>-Six man</i>	<i>Diálogo abierto con los alumnos en torno a sus primeras emociones e ideas. - Preguntas abiertas: ¿qué</i>

		<i>Que los alumnos sientan la experiencia cinematográfica como un todo donde se combina el arte de los sonidos, la luz, las sombras, la actuación, la fotografía, entre otras cosas.</i>	<i>sicking – The Alphabet – Lynch (1966 – 1968)</i>	<i>sensaciones nos generan las películas?, ¿qué transmiten?, ¿cómo lo hacen?</i> <i>Proyección en silencio.</i> <i>Proyección con pantalla en negro, música y sonidos sin imágenes.</i> <i>Preguntas abiertas: ¿qué relación existe entre el todo y las partes?; ¿qué relación existe entre las partes y lo que sentimos cuando vimos la película entera?, ¿qué tipo de relatos nos ofrecen?</i>⁵¹
--	--	---	--	---

En este sentido, la proyección de películas expresionistas o surrealistas es mucho más que la proyección de un cine que no está “allí afuera”. Son movimientos, son vanguardias, son más que nunca, un todo. Desde la perspectiva de La Escuelita, su inserción en la historia del cine trasciende la discusión entre el arte y la política. Están allí en el aula para *habilitar un encuentro imposible de asumir desde el fragmento, desde lo funcional que aporta un método que parte desde el lenguaje*. Si se asume esta forma de trabajar como un *primer modo de aproximarse a la experiencia cinematográfica*, el trabajo con énfasis en determinados aspectos del cine -lenguaje para Weitzman- bien puede surgir como

⁵¹ Ver Corpus La Escuelita

consecuencia y no como punto de partida. En La Escuelita, el modo de descubrir y comprender estos procesos se acerca mucho más a la intuición y a la sensibilidad que despierta la totalidad de la obra o el movimiento artístico, que al análisis lingüístico o técnico que parte del fragmento.

La sensibilidad es siempre el punto de partida. Lejos de “suspenderla” La Escuelita la retoma como el recurso pedagógico más apropiado para trabajar con el cine en el aula. Esto se evidencia notablemente en los contenidos que se planifican hacia el final de la primera mitad del año.

Mes	Tema	Objetivos	Films	Actividades
4	<i>Neorrealismo.</i>	<i>Que los alumnos analicen y comprendan el movimiento cinematográfico neorrealista como espacio de encuentro entre arte y política.</i>	<i>-Ladrón de bicicletas – De Sica (1948)</i>	<i>Investigación Neorrealismo (apoyo en Cs. Sociales)</i>
5			<i>-La Strada - Fellini (1954)</i>	<i>Diálogo abierto con los alumnos en torno a sus primeras emociones e ideas.</i>
6	<i>El arte del montaje.</i>	<i>Que los alumnos reconozcan la impronta creativa en la instancia del montaje. Que reconozcan su importancia en las variaciones sensibles en la obra de arte.</i>	<i>-El acorazado Potemkin - Eisenstein (1925)</i> <i>-Documental “La Magia del montaje” – Apple (2004)</i>	<i>Investigación Revolución Rusa (apoyo Cs. Sociales)</i> <i>Luego del documental: ¿Qué</i>

				<i>es entonces el montaje?; ¿qué relación existe entre la creación y el montaje?</i> ⁵²
--	--	--	--	--

En este último grupo de clases se retoma la idea de trabajar la obra de arte como un todo sensible. El acercamiento a las películas responde a la misma modalidad con la que se trabajó en los meses anteriores, es decir, viendo los films enteros, partiendo de las primeras emociones y dialogando con los alumnos en torno a los objetivos de la clase. No obstante, la introducción del Neorrealismo y el cine de Einsestein dan lugar a otro tipo de actividades.

En primer lugar, se menciona por primera y única vez -en todo el Programa- la intervención de otra materia. En el caso de La Escuelita es el cine quien llama a las “Ciencias Sociales” para dar un marco histórico y político a los movimientos políticos o vanguardistas del cine. La materia “Cine de Ficción” no será la “rueda de auxilio” que ilustre lo “aburrido” de la asignatura “Ciencias Sociales”; por el contrario, será esta última la que colabore -mediante una investigación previa al visionado- con el acercamiento a un todo complejo que es la obra de arte⁵³.

Hacia el final de este grupo de clases aparece por primera vez la pregunta por la creación. Si bien la temática abordada es el montaje, La Escuelita moviliza la pregunta por el gesto creativo que hay en aquel proceso. Este debate se retoma con mayor énfasis a partir del siguiente mes junto al “re-visionado” de escenas particulares y el concepto de ***análisis de creación***.

⁵² Ver Corpus La Escuelita

⁵³ Cabe destacar que el mismo trabajo podría haberse realizado con el expresionismo alemán y el surrealismo si en la materia Ciencias Sociales se abordaran Primera y Segunda Guerra Mundial.

“Crear”

A lo largo de la segunda mitad del año La Escuelita focaliza su trabajo en los procesos creativos que darán lugar a una serie de cortometrajes que se presentan a fin de año.

El proyecto de La Escuelita se llama “Mirar-Crear” y como se dijo, éste es el nombre de un binomio. En este sentido, el trabajo sobre la mirada en las películas que ingresan a la escuela como arte, que muestran *otras* posibilidades expresivas, el trabajo sobre las primeras emociones y la imaginación serán *condición intrínseca del modo en que se aborden los procesos creativos*. En el acto de *mirar* La Escuelita busca trabajar no sólo la ampliación de la mirada sino también la sensibilidad creadora del artista. Y si la creación comienza por la mirada, la escuela debe ejercitar un método que ponga en juego la mirada de sus alumnos para llevar a cabo trabajos que muestren su propia visión del mundo. Al igual que Weitzman, La Escuelita deberá también habilitar procesos de creación colectiva y enseñar las herramientas para poner en marcha los procesos de rodaje y edición. No obstante, como se verá a continuación, los modos en que lo hará serán radicalmente diferentes.

La idea central que atravesará la enseñanza para facilitar los procesos creativos será aquella que Bergala denomina ***“análisis de creación”*** (Bergala, 2007). Una primera aproximación a este concepto conduce directamente al trabajo con la *imaginación* de los alumnos que se verifica en el modo en que La Escuelita planifica la enseñanza de cine para la segunda mitad del año:

“MIRAR-CREAR” – Programa Cine de Ficción – 7mo grado

AGOSTO - DICIEMBRE (2014)

Mes	Tema	Objetivos	Films	Actividades
7	<i>Análisis de creación</i> <i>Rodaje/Montaje</i>	<i>Que los alumnos pongan en juego su capacidad de imaginar las posibilidades de expresión que se presentan antes del acto de rodaje y durante el montaje.</i>	<i>-El acorazado Potemkim - Eisenstein (1925)</i> <i>-The Kid - Chaplin (1921)</i>	<i>Re-visionado escenas Acorazado Potemkim, XXX y XXX.</i> <i>Análisis de creación: imaginar otras formas posibles de filmarlas</i> <i>Diálogo abierto: las escenas ¿se podrían haber montado de otra manera?; ¿cómo?</i> <i>Ejercitación oral y escrita</i> <i>Contar otro final: rodaje con celulares.⁵⁴</i>

El “análisis de creación” sugiere una relación directa entre el trabajo sobre la mirada, sobre los modos de ver, reflexionar y pensar las películas y los procesos creativos. “Contrariamente al análisis fílmico clásico –cuya finalidad es comprender, descifrar, [leer la película] como se dice en la escuela- prepararía o iniciaría para la práctica de la creación (...) no es un fin en sí mismo, sino un pasaje hacia otra cosa” (Ibíd.: 127).

El punto más significativo para interpretar el modo en que se aborda el concepto de “análisis de creación” en La Escuelita surge durante la enseñanza del tema “*Montaje*”.

⁵⁴ Ver Corpus La Escuelita.

Primero habrá que ver la totalidad del film -la película de Eisenstein por ejemplo-, es decir, habilitar el “choque” con la obra de arte; se dialogará con los alumnos sobre las primeras emociones que les disparó la película; luego se volverán a ver aquellas escenas donde se verifiquen los procesos de montaje más relevantes; finalmente se *analizará creando*, es decir a través de un planteo abierto a los alumnos sobre otras formas posibles de montar - en este caso- una escena. Los alumnos tendrán por delante un ejercicio que no siempre se da de inmediato: imaginar qué posibilidades tenía el director antes de filmar y/o montar, discutir con ellas y esbozar nuevas propias. En palabras de Bergala, “remontarse en la imaginación a ese momento ligeramente anterior a la inscripción definitiva de las cosas en el que las múltiples elecciones que se plantean al cineasta estaban a punto de ser resueltas (...) volver a situar esas “telas” de cine bajo la luz dudosa e incierta de su nacimiento, en el extremo más vivo del arte cinematográfico” (Ibíd.: 127). En este sentido, el trabajo sobre las posibilidades expresivas y un acercamiento al cine que no se base exclusivamente sobre aquello que está en la pantalla, “es una postura que pide entrenamiento si uno quiere adentrarse un poco en el proceso creador para intentar comprender, no cómo funciona en la película la elección que vemos una vez ya realizada, sino cómo esta elección se presentó sobre muchas otras posibles” (Ibíd.: 128).

Un trabajo similar se propone en el ejercicio de “contar otro final”. Los alumnos se dejan sorprender por la obra de arte -Chaplin en este caso-, ríen con la película, la comentan entre sus pares y dialogan con el docente para identificar los modos de expresión - sonoros, argumentales, lumínicos, de cámara, de montaje, entre otros- presentes en la obra. En este mismo acto que involucra la mirada y la sensibilidad, una simple consigna moviliza también sus capacidades para imaginar otro final que luego se filmará, despojado de cualquier condicionamiento técnico, con un celular. No se trata simplemente de colocar al alumno en el lugar de quien hace una película -con todo lo que realmente eso significaría para una escuela-. El trabajo apunta directamente a la imaginación de los alumnos y por añadidura a la imaginación del artista que realizó la película. Se verifica así la idea de que “para armar una película hay que ser un cineasta en potencia; hay que

decidirse: pero yo, yo habría hecho esto o lo otro; hay que hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación” (Ibíd.: 126).

La Escuelita planifica trabajos para ejercitar la imaginación antes, durante y después de los procesos de rodaje y montaje. La premisa es que los alumnos no abandonen la pregunta por los “posibles” incluso cuando ya hayan tomado decisiones para sus propios cortos. Las clases del mes nueve (9) continúan esta línea de trabajo en torno a la idea del “análisis de creación”.

Mes	Tema	Objetivos	Films	Actividades
8	<i>Análisis de creación</i>	<i>Que los alumnos pongan en juego su capacidad de imaginar las posibilidades de expresión que habilita la Dirección de arte y fotografía</i>	<i>-Esto no es un film – Panahi (2011)</i>	<i>Diálogo abierto sobre la película Esto no es un film.</i>
9	<i>Dirección de arte y fotografía</i> <i>El azar en el arte cinematográfico</i>		<i>-La cueva del perro amarillo – Davaa (2005)</i> <i>-La historia del camello que llora.- Davaa (2003)</i>	<i>Leer fragmento de guion, comentar una escena, disponer los elementos, crear. Luego...ver la película.</i> <i>Filmar una breve escena de manera espontánea. Mirar el azar⁵⁵.</i>

⁵⁵ Ver Corpus La Escuelita.

La película “Esto no es un film” del director iraní Jafar Panahi refleja de manera explícita, directa y genuina “los posibles” de un cineasta antes de tomar la decisión por aquello que finalmente se ve en la pantalla. A lo largo de casi todo el film, el director y protagonista de su propio film muestra desde el encierro de su casa -bajo arresto domiciliario- el modo en que imagina las escenas de una película que no puede hacer. Un trabajo similar se propone para los alumnos de séptimo grado una vez que hayan visto la película y se hayan expresado en relación a ella: se les leerá un fragmento de guion -de otra película-, se les comentará la idea central de la escena, se les pedirá que para la clase siguiente dispongan todos los elementos necesarios -escenográficos, lumínicos, actorales- y rueden la escena. En este sentido La Escuelita pone en juego la idea de que el arte sólo se puede verificar a través de la producción de arte; y que el trabajo sobre los posibles imaginados no sólo habilita la mirada de los alumnos sino que también *pone en juego “todo lo mirado” hasta aquel entonces*. Cabe destacar que el ejercicio culmina con la proyección de la escena original y una comparación entre la mirada del artista y la de los alumnos-artistas.

Elogio del azar

La última clase de la planificación de La Escuelita para séptimo grado se refiere a lo azaroso en los proceso de creación. Los alumnos verán dos películas de la directora mongolesa Byambasuren Davaa, ambas rodadas en Mongolia, con familias campesinas nómades que habitan en las montañas del sur del país. Más allá de la belleza artística de cada cuadro, de cada sonido, de cada palabra, las películas intentan reflejar la vida de aquellas familias. En el intento y considerando las complejas circunstancias de rodaje, los procesos azarosos desbordan el film. Las miradas de los niños que juegan, el “hacer” cotidiano de las familias y animales, los diálogos entre niños y ancianos no sólo parecen estar despojados del ojo violento de la cámara sino que a su vez reflejan lo imposible de evitar: lo azaroso que la directora de la película habilitó para su cinta.

En este sentido, los modos de ver películas basados en la creación, es decir en las posibilidades expresivas que se presentan en el preciso instante en que se produce la obra son asumidos por La Escuelita como parte de un método de enseñanza que contempla indefectiblemente los procesos que *escapan al control* de los alumnos y docentes. “El cine es lo definitivo por azar⁵⁶” decía Godard y con ello dejaba entrever que el arte cinematográfico es producto de un conjunto de decisiones que muchas veces contradicen lo pautado, estipulado por el guion técnico o las intenciones del director. De allí que el ejercicio que sigue al visionado de estas dos películas tenga que ver con rodar sin preparativos una escena breve -no más de 30 segundos- y luego reconocer en ella lo azaroso de la experiencia cinematográfica.

La Escuelita entiende que tanto lo intuitivo como lo azaroso deben necesariamente formar parte de los rodajes que los alumnos lleven a cabo. El azar interviene en la creación y afecta decididamente todos los procesos de producción que los alumnos planifiquen.

Creación libre -mes 10-

Los cortometrajes de fin de año que realizan los alumnos de La Escuelita abordan tantas historias, temáticas, miradas, ideas o sentimientos como alumnos estén creando. Los niños tienen la posibilidad imaginar, guionar, filmar, dirigir y montar lo que deseen. Más allá de inevitables condicionamientos tecnológicos o de producción cinematográfica, se trata de una libre elección que -nuevamente- lejos de responder a la idea cierto “libertinaje pedagógico” se articula con las ideas centrales del proyecto “Mirar-Crear”.

La Escuelita asume que en el marco de los procesos creativos se pone en juego la mirada - y viceversa-. Esta mirada es aquella que durante un año se ha encontrado permanentemente con obras de arte tanto en las clases de Cine como por fuera de la escuela a través del proyecto de la Videoteca; **una mirada que si bien no escapa a los consumos culturales** que los alumnos puedan tener por fuera de la escuela, se ha

⁵⁶ La expresión remite a un personaje de la película “El Soldadito” de Jean Luc Godard (1963)

permitido conmoverse y desde allí, pensar el cine. *El trabajo para enriquecer la mirada con otras imágenes junto al trabajo desde la sensibilidad, con las primeras emociones, con la imaginación, la intuición y el azar, habilita otro tipo de percepción, y con ella, otro tipo de creaciones.*

Si como dice Matisse “dibujar es concretar una idea”⁵⁷, ésta forma de enseñar cine permite que cada niño despliegue su potencial singular, lo humano del artista y lo artista del humano, lo propio que hay en cada niño. “El arte (incluso tan socializado e industrial como puede ser el cine) es aquello que resiste a la pura lógica y que se debe a la intuición y la soberanía del artista, que le lleva a elegir, a tomar decisiones en las que se imprime su personalidad profunda, sus obsesiones, sus aversiones y sus gustos, y aquello que lo constituye como sujeto único” (Ibíd.: 157-158).

“Pasar” de un modelo disciplinario, basado en el control de la escuela sobre las producciones de los alumnos, a un modelo en el cual todo *proceso creador ponga libremente en juego lo sensible-singular de los alumnos* requiere partir de otra concepción del sujeto que aprende.

La mirada que La Escuelita construye sobre los alumnos que aprenden cine o con cine

La Fundamentación del proyecto “Mirar-Crear” expresa claramente una posición respecto del modo en que La Escuelita piensa a los alumnos que cursan las materias de la propuesta:

“(...) Al mismo tiempo creemos que los proyectos de Fotografía y Cine sólo serán viables si comprendemos que los alumnos poseen una forma única de mirar el mundo que debe

⁵⁷ La expresión es tomada de una entrevista a Marta Calvo sobre los 50 años de La Escuelita. Arte en la Red.com, jueves 6 de septiembre, 2012. <http://www.arteenlared.com/latinoamerica/argentina/la-escuelita-50-anos-en-la-educacion-por-el-arte.html>

ser no sólo respetada sino también retomada por los docentes para llevar a cabo experiencias de creación genuinas y singulares”⁵⁸.

Esta representación de un alumno de *“Fotografía y Cine”* que posee una forma única y particular de ver las imágenes, las historias, los colores, los ritmos, los sonidos, el mundo, es una pieza fundamental en la implementación de un proyecto pedagógico como “Mirar-Crear”. La propuesta entera se sostiene desde esta perspectiva particular sobre la mirada de los alumnos y los niños en general.

Dar ver arte en una escuela que funciona como espacio que habilita lo que no está “allí afuera”, proponer un “choque” con nuevos mundos de sentido, partir de la sensibilidad y analizar-creando son sólo algunas de las premisas sobre las que reposa un método y una forma de aproximar al cine en la escuela. Ninguna de estas ideas podría “funcionar” -en términos pedagógicos- si previamente La Escuelita no viera en los alumnos aquello que Tim Wenders llama “una mirada libre, indisciplinada, quizás inocente, quizás salvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. (...) De una mirada que simplemente mira” (Larrosa, 2006: 119). En el acto mismo de *dar a ver* un film se pone en juego no sólo la elección de un tipo de cine sino también la forma en que la escuela se representa para sí misma a los estudiantes. Lejos de la pasividad y de la tabula rasa La Escuelita encuentra en sus alumnos la mirada de un **sujeto sensible** que precede cualquier análisis que se plantee en términos de espectadores activos/espectadores pasivos. Se trata de la mirada que sólo mira, diferente a la del adulto, a la mirada “educada”.

Es por ello que en este punto donde la mirada de un niño -entendido como sujeto sensible- se encuentra con el arte, La Escuelita comienza el difícil trabajo de “educar” en lo incierto, desde la sensibilidad y a sabiendas de que la mirada docente -adulta- puede irrumpir en la conmoción genuina de los alumnos en su encuentro con el cine. Así lo plantea Jorge Larrosa:

⁵⁸ Ver Corpus La Escuelita

“(…) es como si todo lo que vemos no fuera otra cosa que el lugar sobre el que proyectamos nuestra opinión, nuestro saber, nuestro poder, nuestra arrogancia, nuestras palabras y nuestras ideas, nuestras conclusiones. Es como si sólo fuéramos capaces de miradas concluyentes, de imágenes concluyentes. Es como si todo se nos diera a ver cubierto de explicaciones. Y de lo que se trata en el cine, en el mejor cine, dice Wenders, es de producir una mirada limpia, una mirada purificada, una mirada, quizás silenciosa”(Ibíd.: 119). Podría agregarse: la mirada de un niño.

Al comienzo de este Capítulo se planteó que el verdadero desafío de La Escuelita es con la mirada. La imagen se puede elegir, controlar, supervisar pero la mirada o mejor dicho, lo que genera su encuentro sensible con la obra de arte, no. Allí ocurre algo del orden de la *fascinación* que muchas veces sólo emerge si quien mira es un niño, una mirada “libre” “salvaje”⁵⁹.

Elogio de la fascinación

La fascinación -entendida como gesto- no es una consecuencia exclusiva del proyecto que lleva a cabo La Escuelita. Es lo que genera el cine, *el buen cine* en términos de Bergala, aquello que ocurre cuando lo que se ve en la pantalla conmueve, moviliza, sin importar lo irreal, ficticio o lejano que esté. Así lo explica Maurice Blanchot:

“¿Por qué la fascinación? Ver supone distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia? (Maurice Blanchot, “El espacio literario” en Arfuch, 2006: 75)”.

⁵⁹ Es importante aquí señalar la diferencia conceptual entre “gusto” y “mirada”. Mientras que el primero refiere a una expresión atravesada por el consumo, la “mirada” tal como la asume La Escuelita en su proyecto remite al gesto de conmoverse.

La Escuelita reconoce la fascinación *de y en* sus alumnos. Intenta darle un espacio -a través de las proyecciones de películas enteras, sin cortes, sin intervenciones del docente- allí donde no lo hay. En el marco de una institución de encierro donde el cuerpo y la mirada de los alumnos están sujetas a un conjunto de normas y prácticas que las transforman y condicionan, La Escuelita intenta habilitar aquello que es propio de la experiencia cinematográfica: la emoción de un encuentro. Sin ir más lejos, se trata de ***procurar una experiencia que es ajena a la Escuela, en la escuela***. La mirada que puede fascinarse es aquella que ha perdido la memoria, que al menos por un instante, ha olvidado las relaciones de poder propias de la institución, que ha olvidado tanto la norma como la vigilancia.

La mirada que La Escuelita construye sobre el rol del docente que enseña cine y con cine

La Escuelita decide *dar a ver* un cine diferente y abordarlo desde una perspectiva que asuma la experiencia cinematográfica como un encuentro con el arte. De esto último se desprende finalmente, el modo en que se pensará el rol docente. Puesto que toda aproximación al arte debe partir de la sensibilidad, de la conmoción *inevitable*, ninguna pedagogía o figura docente que la reduzca será la indicada para el proyecto “Mirar-Crear”.

El docente de La Escuelita asume que ni él, ni la institución, puede tener control sobre aquello que el cine genera en los alumnos. La práctica docente se erige desde la idea de que no se puede garantizar la enseñanza única y exclusiva del “contenido”, de un valor, de un concepto, de un plano o del modo en que se utilizó la música en una determinada escena. El docente de La Escuelita asume así no sólo que el arte se da siempre como un “todo” sino también que “(...) no se enseña, se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único, y a veces, incluso sin ningún tipo de discurso”. (Bergala, 2007: 34)

Este docente intenta aproximarse al cine desde una mirada silenciosa, una mirada que no se interponga a la de sus alumnos. Es por ello también que se afirma en el trabajo con la sensibilidad, con lo que sus alumnos sienten cuando el aula deviene cine y se encuentran con un universo de sentido que se presenta como película. El film *en La Escuelita*, cabe recordar, se proyecta entero, sin intervención alguna del docente. Finalizada la película este escucha a sus alumnos e interviene con preguntas que movilizan discursos del orden de lo vivido, de la experiencia con-el-cine, de la experiencia cinematográfica propiamente dicha. El docente de La Escuelita retoma en este punto la idea de Wenders sobre la mirada salvaje, indisciplinada de los niños. Sin perder de vista que *el gusto* de los alumnos puede estar atravesado por aquellas imágenes que circulan cotidianamente en las pantallas de sus hogares, el docente de La Escuelita “escucha esa mirada”, habilita su libre manifestación en el aula, aprende de ella. En este sentido, sus preguntas vuelven la mirada del niño sobre el arte, la valoran y la rescatan para pensar pero también para *seguir sintiendo*. Una vez planteado el tema de la clase, el docente puede retomar determinadas escenas o secuencias, y esbozar preguntas que *hacen mirar*, que invitan a retomar y movilizar -otra vez-, aquellas primeras emociones.

El docente de La Escuelita no condiciona la mirada de sus alumnos al anticipar el tema, la mirada se encontró con el film mucho antes. Así las cosas, tampoco somete la experiencia de mirar a un determinado -y único- aspecto de la película; no interviene para señalar aquello que debe verse, es decir, aquello que se corresponde anticipadamente con *su saber*. Su modo de aproximarse -y aproximar a sus alumnos- a la imagen cinematográfica se corresponde, sin ir más lejos, con la propuesta de “Cine” del Proyecto “Mirar-Crear”, que concibe en términos de Bergala, el arte como “una experiencia *a-parte* dentro de la escuela a través de la cual los alumnos entren en contacto con su alteridad radical”. (Ibíd.: 34)

El proyecto de cine de La Escuelita entiende que al análisis sobre los planos, la música, el guion, la luz o el arte de una película se sólo se puede *arribar*. Asume que se trata más bien de un recorrido que nace de un encuentro entre la mirada y la obra de arte; y que este encuentro trasciende cualquier recorte o fragmentación. El trabajo del docente en

este recorrido tiene mucho más que ver con garantizar este encuentro y acompañar un proceso sensible frente a la experiencia cinematográfica que con “enseñar una parte” del Cine.

Solo el deseo enseña. Ampliar el *gusto*.

Para que este “contacto” con el arte -el de los alumnos con el cine que no está “allí afuera”- se produzca, también *será necesario que el docente ame el objeto, que ame el cine*. Mucho más allá de su saber, del Programa y del proyecto que lo involucra, el docente debe gozar de las imágenes que *da a ver* a sus alumnos. En este sentido debe permitirse el choque con ese Otro radicalmente distinto a la Escuela, debe entregarse al universo de significaciones y sensaciones que “el buen cine” al decir de Bergala, despierta. El docente de La Escuelita se aproxima desde el mismo lugar que lo hacen sus alumnos, tiene que poder *gozar el cine para poder, finalmente, “enseñar” con pasión a sus alumnos*.

Por otro lado, este docente que piensa La Escuelita se *acerca* mucho más a sus alumnos en su condición de espectadores de cine. El docente que se encuentra con la imagen cinematográfica desde la emoción que simultáneamente experimentan sus alumnos es un docente que ha suspendido su yo, su condición de experto. Puede ampliar o transformar su mirada sobre películas que con seguridad vio más de una vez, puede “formarse” junto a sus alumnos, “aprender” *con ellos y de ellos*, de sus miradas, de sus gustos, de sus pasiones. En este sentido apunta Bergala cuando sostiene que no hace falta haber visto mucho cine o tener grandes conocimientos técnicos sobre el arte cinematográfico.; porque el cine despierta pasiones, las moviliza y es desde allí que el docente debe trabajar, desde allí debe *transmitir* cine.

Como en las demás experiencias analizadas, en La Escuelita el docente también selecciona las películas que proyectará en función de los objetivos de un proyecto que elabora junto con la institución. Pero no se plantea reprimir, modificar o “torcer” el gusto de los alumnos. La selección de aquellas películas que no se suelen ver implica en sí misma la

habilitación de un terreno que con seguridad “chocará” con el gusto de los alumnos. La escuela no interviene directamente en el gusto a partir de las películas que “les gustan” a sus alumnos; abandona la titánica tarea de ir contra el “placer construido” que proporcionan las películas que ofrece el mercado. Bergala reúne estas ideas cuando se refiere a las pedagogías que trabajan con el análisis de programas de televisión:

“el ideal pedagógico bien pensante es, por lo tanto, formar gracias a aprendizaje crítico adecuado, lo que hasta hace poco se denominaba un “telespectador activo”. Nunca he creído verdaderamente en eso. Por dos motivos. El primero es el criterio del placer: el discurso mejor asentado nunca tendrá ningún poder frente al sentimiento del niño de que ese programa que un adulto está demostrándole hasta qué punto es criticable, le ha proporcionado placer. El segundo concierne a una relación de fuerzas: hay que ser muy ingenuo o tener un entusiasmo pedagogo desbordante para creer seriamente que unas cuantas horas de clase analizando un dispositivo televisivo que se repite casa noche en la televisión, con las bazas a su favor de la seducción y del consenso, bastarán para armar de por vida al joven telespectador con un espíritu crítico inexorable”. (Ibíd.: 57-58)

La Escuelita -no sólo el docente- asume que ese “gusto” fue construido y que su transformación no debe disputarse interviniendo en el principio de placer de los alumnos. El objetivo será siempre el de ampliar aquel gusto con la proyección de otros escenarios, otras sensaciones, otros relatos. El docente hace entonces las veces de “pasador”, da a ver aquello que se distancia del “gusto” de los alumnos, habilita el encuentro con el arte, con lo que irrumpe, incomoda y molesta no sólo al gusto sino también al pensamiento.

Cabe señalar que en el gesto de “pasador”, en el dar a ver aquello que no está *afuera*, se pone en juego una decisión que remite explícitamente a otro gusto: el del docente o la escuela para la que trabaja. En este sentido, el análisis y la experiencia docente en La Escuelita dejan entrever la ausencia de una discusión en torno a la creación de *cannon cinematográfico* (Serra, 2011) elaborado por la institución. La escuela no controla, no censura, no fragmenta o pedagogiza al cine, **pero lo elige**. Y en esta elección se pone en

juego no sólo su relación de poder frente al cine sino también su posición en torno a lo que es y no es arte.

CAPÍTULO VI. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se intentó llevar a cabo un análisis sobre tres proyectos de inclusión del cine en la escuela en tres instituciones educativas privadas de nivel primario. Se indagaron los modos en que cada uno construye discursos pedagógicos no sólo en torno a la experiencia cinematográfica sino también a los conceptos de *imagen*, *docente* y *alumnos* que participan de aquellas clases donde se enseña cine o con cine.

Cada una de estas experiencias ha mostrado particularidades que al mismo tiempo que las convierten en únicas, dan cuenta del variado universo de los vínculos entre Cine y Escuela. Más allá de la revisión y el abordaje de estas singularidades, a lo largo de todo el trabajo se intentó también enfatizar en el conjunto de continuidades que cada una de las experiencias presenta respecto de las posiciones y propuestas que prevalecieron en las escuelas desde que se inventó el cine en 1895. En este sentido la tesis refleja por un lado, la impronta de cada institución y sus gramáticas escolares *en el cine* que se proyecta en las aulas y por el otro, aquellos ejes, conceptos y caminos para abordar la experiencia cinematográfica que prevalecen desde comienzos del siglo XX. Asimismo tanto los *puntos de inflexión* como las *continuidades* respecto de la historia y los modos tradicionales de enseñar cine, se dan también *entre* las tres experiencias analizadas.

En relación al conjunto de gramáticas escolares que condicionan o determinan los vínculos entre escuela y cine cabe señalar que uno de los rasgos más sobresalientes de la experiencia en Yeshurun Torá es la fuerte impronta religiosa. Silenciosa, por detrás de los programas y planificaciones, se vio cómo condiciona los objetivos y la enseñanza de la materia Cine. La exclusión de la ficción, la supeditación del cine documental a su función meramente ilustrativa, la ausencia del debate en torno a las posibilidades de construcción subjetiva tanto en el análisis como en la realización del cine y la configuración de un alumno “protegido” son sólo algunos de los rasgos más distintivos del modo en que la impronta moral-religiosa opera en la enseñanza *de y con* cine.

Sin embargo, este conjunto de operaciones en torno a la experiencia cinematográfica convive con un proceso de modernización y actualización del universo de la Imagen que atraviesa todos los niveles de la escuela. Más allá de las pretensiones vinculadas al marketing de la institución, es entonces necesario rescatar la experiencia de Yeshurun Torá en términos de “apuesta”. Incluir aquello que *se representa* como peligroso, amenazante e incontrolable, requiere no sólo de un gran esfuerzo en las operaciones de selección y control sino también de cierta “flexibilidad” en las estructuras más determinantes de la institución.

Aunque de un modo más complejo, la escuela Jaim Weitzman también introduce el aspecto religioso en su proyecto de Educación en Medios. La enseñanza en valores, más ligada a la historia del judaísmo entendido como “pueblo” que al respeto de tradiciones y normas religiosas ortodoxas, se presenta en confusa convivencia con el análisis de los medios de comunicación. Surgen así una serie de interrogantes que atraviesan toda la experiencia: ¿qué tipo de vínculos se forjan entre un proyecto de educación en medios y la **“implementación”** de un proyecto de educación en valores?; ¿qué relación existe entre el análisis de las operaciones mediáticas de construcción de la realidad y el fortalecimiento de **“una identidad judeo-comunitaria, basada en la transmisión y práctica de los valores de nuestro pueblo”**?; ¿de qué formas conviven en un mismo proyecto la educación de la mirada y la historia de la cultura del Estado de Israel?; ¿y el análisis de las imágenes con el **“afianzamiento de la Paz”**?

Si bien este trabajo no pretende dar respuesta a éstas preguntas, es pertinente señalar que Weitzman tampoco resuelve teóricamente estas complejas relaciones. La única “salida” explícita -a lo que ni siquiera se cuestiona- es la división de los programas y la distribución de los contenidos según materias: en las materias de Medios se avanza con la educación crítica de la mirada y en Ciencias Sociales y Hebreo con la *educación en valores*. Sin embargo, esta división se manifiesta un terreno teórico que no se corresponde con la práctica pedagógica: la experiencia cinematográfica -tanto en su instancia de análisis como de creación- se verá notoriamente supeditada a aquellos contenidos que deberían enseñarse en otras materias.

No obstante, es importante remarcar que a diferencia de Yeshurun, que excluye decididamente la ficción, Weitzman decide habilitar aquel cine que, a su entender, consumen sus alumnos por fuera de la escuela. En términos pedagógicos, es precisamente la dimensión subjetiva del film lo que verdaderamente cuenta en tanto -así se plantea en la Fundamentación del Programa- representa el conjunto de decisiones conscientes de quienes *producen* y utilizan recursos de un lenguaje.

Otro aspecto llamativo de la experiencia en Weitzman es el hecho de que el cine se presente como un “Medio” que integra saberes aprendidos -en la materia “Medios” pero en grados anteriores- y no exista en la fundamentación del proyecto ni en el Programa de la materia registro alguno de cómo debería ser aquella integración. Podría sugerirse que en el cine hay guion y para poder hacerlo hay que saber escribir -en el periódico escolar-; también podría sugerirse que en el cine hay actuación y para ello hay que saber expresarse oralmente -en la radio-. No obstante, surgen nuevos interrogantes que Weitzman tampoco responde: ¿puede la enseñanza del periodismo gráfico proporcionar los elementos para escribir un guion cinematográfico?; ¿en qué punto la actuación de los alumnos -en sus cortometrajes- está apoyada en la práctica de la lectura de noticias que aprenden en la materia Radio?; ¿qué destino tiene -tres años después, en séptimo grado- el análisis de fotografías periodísticas, publicitarias que se observan en la materia Fotografía en cuarto grado?, ¿qué vínculos se tejen entre ellas y la imagen cinematográfica? Finalmente, y desde la óptica de un proyecto como el de La Escuelita, ¿acaso el cine no es mucho más que una acumulación de saberes?, ¿qué competencia cognitiva comprendería, por ejemplo, el trabajo con lo sensible?, ¿qué saber le corresponde a la *emoción* que surge en el encuentro entre la mirada de un alumno y un film? Estos cuestionamientos dejan entrever una vez más el complejo escenario pedagógico que se teje cuando el cine, para ingresar en la escuela, debe necesariamente igualarse con los medios de comunicación sin que exista un debate, cuestionamiento o fundamentación de aquella posible equidad.

La experiencia de La Escuelita se distancia ampliamente de este tipo de planteos. En primer lugar, es importante remarcar que no hay materia “Medios de comunicación”

como en Yeshurun; tampoco un “Centro de Medios” como en Weitzman. Más allá del cine de ficción -que también llega en séptimo grado-, el análisis crítico de los mensajes que circulan en la radio y el diario sugerido por Weitzman para quinto y sexto grado es aquí reemplazado por dos materias muy diferentes: “Fotografía” y “Cine Documental” respectivamente.

La Imagen no llega a La Escuelita de la mano de las pizarras touch como en el caso de Yeshurun. Tampoco ingresa bajo supervisiones de corte moral-religioso o para ser examinada en sus instancias de producción, en sus intenciones “ocultas”. Las experiencias de Yeshurun y Weitzman muestran cómo, aún con las mejores intenciones y diagnósticos sobre el universo massmediático que atraviesa los lazos de socialización y procesos de construcción identitaria de los jóvenes, la escuela siempre acaba por pedagogizar la imagen. Y este “riesgo” es uno de los principales problemas que ha movilizó el proyecto “Mirar-Crear”, dos y tres años más joven que el de las otras experiencias analizadas.

El conjunto de normas, valores y prácticas -de carácter laico- vinculadas a la “educación por el arte” habilita en La Escuelita el ingreso de *otro* tipo de imágenes que no serán ni las “que se pueden ver porque se ven cotidianamente”, ni las que “no deberían verse”, ni las que engañan, ni las que enseñan valores, ni las que facilitan contenidos de otras materias. La Escuelita *da a ver* aquello que construye en su discurso pedagógico como *imagen-arte*, es decir, imágenes y experiencias que, precisamente por no encontrarse “allí afuera” movilizan otro tipo de sensibilidades en sus alumnos. En este sentido, revisar el modo en que La Escuelita piensa la imagen pone de manifiesto una vez más que cada escuela aborda el desafío desde una perspectiva diferente con implicancias notoriamente disímiles al mismo tiempo que decisivas para cada uno de los proyectos. Es así que la imagen supervisada que ingresa a las aulas de Yeshurun no es la misma imagen con valores que habilita Weitzman, y estas dos a su vez son diferentes a la *imagen-arte* que dará a ver La Escuelita.

“¿Qué lugar le otorga la escuela a la sensibilidad?”⁶⁰, he aquí el verdadero desafío de esta institución despojada de condicionamientos religiosos, comunitarios o histórico-culturales. La pregunta a secas representa en sí misma una suerte de “dimensión desconocida” para los proyectos de Weitzman y Yeshurun. El análisis de la experiencia de Weitzman, por ejemplo, muestra precisamente que uno de los aspectos que éste enfoque pierde de vista es el sensible. El hecho de trabajar con imágenes cotidianas y publicidades -en cuarto grado- o con películas que respondan a los gustos de los alumnos o a los contenidos de otras materias donde se enseñan valores, y la búsqueda de lo textual que aquellas “comunican”, permiten a Weitzman justificar su “educación de la mirada” desconociendo lo que para La Escuelita es el punto de partida, lo esencial de la mirada, es decir, la sensibilidad.

Por su parte, el análisis de la experiencia en Yeshurun muestra cómo la escuela, lejos de trabajar con la mirada acaba por reducirla. Mucho más compleja es la experiencia de Weitzman donde “una cosa lleva a la otra”: estudiar medios habilita hablar de lenguaje; hablar de lenguaje permite centrarse en prácticas del lenguaje que ponen en juego competencias cognitivas; educar competencias cognitivas como la lectura y la escritura habilita el concepto de “educación de la mirada” tal como Weitzman lo entiende y en entonces ya no hay diferencias entre la imagen fotográfica, un programa de radio, una noticia del diario o una película; *para Weitzman, “educar la mirada” es educar la capacidad crítica en los alumnos frente a las imágenes y textos que los rodean cotidianamente y frente a la “imagen del mundo” construida por los medios*. Pero más allá de la importancia que actualmente tiene ésta actitud de la Escuela, en el caso de Weitzman la capacidad crítica no tiene relación alguna con la crítica ideológica o cultural de las tradicionales pedagogías críticas. Se trata más bien de volverlos “expertos” para asumir de otra forma los encuentros con aquellas imágenes. En trabajos posteriores, sería interesante analizar detalladamente el trabajo que ésta institución lleva a cabo en las materias Diario y Radio. Tal vez allí se verifique -y justifique- con mayor precisión el trabajo crítico que, una vez más, la cultura mediática actual exige a la escuela.

⁶⁰ Ver Corpus La Escuelita

Al despegar su proyecto de la educación en medios de comunicación, La Escuelita logra en principio, despojar a la imagen de aquella dimensión narrativa que Weitzman decide valorizar para poder no sólo justificar el trabajo sobre la lectura y la oralidad sino también para fundamentar su trabajo con la mirada. *Educación, en tanto sinónimo de proteger -como en Yeshurun- o volver expertos -como en Weitzman- a los alumnos, contradice una de las ideas centrales del proyecto “Mirar-Crear”: ni la escuela, ni el docente pueden tener certezas o controles sobre lo que ocurre en cada niño cuando mira una imagen.* Naturalmente, cualquier escuela que se lo proponga podría trabajar competencias cognitivas con imágenes; pero el cuestionamiento de La Escuelita va más allá en tanto se interroga si la mirada es una de aquellas competencias. Su propuesta habilita también el interrogante sobre qué es lo que se puede educar de la mirada y qué “queda afuera” cada vez que la escuela enfrenta la imagen a la mirada de los niños.

Luego de esta reflexión se explica mejor lo que ocurre en una experiencia como la de Weitzman donde la escuela, luego de un diagnóstico acertado del espectro cultural que experimentan sus alumnos y segura de un método a seguir para incluir el cine en las aulas, termina por cumplir la función de *telearrastre cultural* (Bergala, 2007). En otros términos, se evidencia el modo en que se corresponden la forma en que la escuela se representa el cine y el “tipo” de cine que habilita. El cine pensado como medio de comunicación con lenguaje propio, como acumulación de competencias cognitivas, como objeto de cotidiano que debe someterse a un análisis crítico y en algunos casos como imagen para la transmisión de valores, da lugar a una pedagogía basada en el gusto de los alumnos, en aquellas películas que consumen por fuera de la escuela.

Por el contrario, el encuentro con el cine que propone el proyecto “Mirar-Crear” se aleja diametralmente del “gusto” de los jóvenes. La Escuelita no proyecta el cine estandarizado de Hollywood que entra por las puertas de Weitzman; tampoco los documentales ilustrativos de Yeshurun. El sentido de la propuesta es radicalmente diferente no sólo porque son *otras* las películas que se proyectan sino también porque como se dijo más arriba el espacio que la escuela habilita a la sensibilidad sencillamente no existe en Yeshurun y Weitzman. En el primer caso se mira exclusivamente lo que otra materia

requiere y se trabaja bajo la premisa de que lo que el cine muestra es la verdad, lo real que el alumno debe aprender y estudiar. En la experiencia de Weitzman se da una aproximación lingüística al cine que sugiere un análisis fragmentado que parta de aquello que se considera indispensable para el aprendizaje crítico del alumno: el plano, la toma, el guion, la música, los “recursos” en general. Al alumno de Weitzman la escuela le ofrece el cine que puede ver en su casa o el cine que deja una enseñanza moral; y a pesar de que sólo mira algunas escenas, analiza la intención del director a partir de la *reflexión* sobre tal o cual plano, sonido, etc. La escuela no sólo le niega un cine diferente, tampoco le deja espacio para conmoverse por la *totalidad* de la obra. *En éste punto en el que Weitzman ve cómo la mirada del alumno se “educa”, La Escuelita encuentra un obstáculo.*

El análisis de Yeshurun muestra a las claras un fuerte vínculo entre la impronta moral-religiosa y el modo en que la escuela se representa a sí misma los alumnos que asisten a las clases de Cine. El discurso pedagógico de Yeshurun construye *alumnos-espectadores pasivos* a los cuales pareciera que no habría que habilitarles demasiadas chances para cuestionar la pantalla. Como “Fundamentación” no hay, el objetivo pedagógico nunca se dice: suprimir el encuentro con aquello que la escuela no puede controlar, es decir, lo sensible que despierta la imagen. El objetivo institucional es más generoso: los alumnos deben ser protegidos de la “basura” que circula cotidianamente en las pantallas.

En el caso de Weitzman la figura del alumno se vincula directamente con el modo en que la escuela asume la enseñanza de cine, especialmente en lo que respecta a la “educación crítica de la mirada” y aquellos ejercicios que promueven la comprensión reflexiva de los recursos cinematográficos. Cabe en este punto preguntarse si los alumnos no son capaces, por ejemplo, de advertir el trabajo musical o sonoro en un film. Tal vez puedan hacerlo pero no conceptualizarlo; entonces ¿para qué sirve conceptualizarlo?, ¿qué diferencia el *saber-espectador* del docente del *saber-espectador* del alumno? Finalmente ¿qué ocurre con un clase de “Cine” si en vez de “impactar” la música, por ejemplo, conmueve el gesto de un actor o la iluminación de una escena? Weitzman no resuelve estos planteos pero el

modo en que asume su práctica de “mirar críticamente” exige a sus alumnos convertirse en espectadores críticos; un ejercicio intelectual que requiere despejar aquello del orden emotivo que provocan las imágenes, aquella dualidad platónica mencionada en el comienzo del trabajo: exaltar el intelecto y subordinar las formas sensibles. Es así como se presenta la pedagogía crítica de ésta escuela: *una suerte de instrucción lingüística sobre la imagen cinematográfica, una herramienta que los alumnos necesitan no sólo para convertirse en “productores” sino también para despedirse de la experiencia cinematográfica, de la suspensión del yo, de la sorpresa, de lo sensible que hay en la mirada.*

En este sentido, tanto Yeshurun como Weitzman no contemplan el conjunto de sensaciones, emociones, ideas y sentimientos que el cine o las imágenes en general pudieran despertar en los alumnos/espectadores. El alumno de cine sencillamente está vacío y/o es pasivo frente a la imagen cinematográfica; la escuela decide con qué y cómo “llenarlo” -según sus propósitos pedagógicos o morales-, es decir qué cine le mostrará y de qué manera controlará-educará su mirada.

En el punto en que los alumnos ponen en juego sus conocimientos aprendidos en pos de un proyecto final que contempla la realización de cortometrajes, las tres experiencias analizadas parecen coincidir. Sin embargo, los procesos de producción y/o creativos en cada una de ellas guardan estrecha relación con el modo en el que la Escuela piensa la Imagen y el Cine. Durante el trabajo se mostró cómo en Yeshurun la realización de documentales funciona en base a material de archivo; sólo en contadas entrevistas los alumnos toman la cámara para registrar imágenes propias, que a su vez están limitadas por planos cerrados y guiones ajustados a los contenidos de otras materias. A su vez, cabe recordar que todo el proceso de producción está bajo la “vigilancia” del docente y de la escuela. La experiencia de Weitzman, ampliamente distante de la de Yeshurun, muestra cómo la escuela, luego de atravesar todo el ciclo lectivo bajo la órbita de la “educación crítica de la mirada”, condiciona los procesos de producción al imponer el trabajo con los valores. El “pasaje de espectadores a productores” conlleva así un alto precio para los alumnos que se ven limitados en su imaginación al ver cómo la escuela reduce la

experiencia cinematográfica al cine que enseña “valores”. Esta reducción también se da en el acto de mirar: se *ve* de manera fragmentada, se *ve* lo que se *ve* en casa y/o lo que otras materias quieren que se *vea* para educar en historia y valores. *¿Cuál es entonces la fuente de inspiración o imaginación de los alumnos? Tal vez, no sea necesaria. La escuela ha decidido las temáticas y modos de abordar sus propias creaciones; lo “pedagógico” opera sobre el cine y los alumnos por igual; reemplaza cualquier intento de poner en juego la mirada genuina, real, sincera del niño; la escuela le dice qué mirar, cómo mirarlo, qué crear y cómo crearlo.*

En este sentido, la propuesta de La Escuelita y su trabajo en torno al concepto de “análisis de creación” se distancia del “pasaje de espectadores a productores”. La diferencia entre estas dos experiencias reside, nuevamente, en el *modo en que se aproximan al cine*. Mientras que Weitzman prefiere enseñar un lenguaje para luego encontrarlo en las películas, en los límites de la pantalla, La Escuelita propone mirar películas para movilizar la sensibilidad y trabajar por fuera de la pantalla, es decir, en el terreno de la imaginación. En el primer caso, el análisis se cierra en sí mismo, se agota una vez descubiertas las intenciones del director; el segundo abre las puertas a la creación dado que el acto, la forma y la ejercitación que se propone para *mirar* habilita el universo de *posibilidades* expresivas de los alumnos. *En Weitzman se “ve” para “leer” y se trabaja sobre lo hecho por otros, en La Escuelita se ve para crear y se trabaja sobre lo que podrían haber hecho y/o hacer los alumnos.*

Por otra parte, La Escuelita entiende que tanto los procesos intuitivos como azarosos intervienen en la creación de los proyectos de los alumnos. Esta idea, si bien no contradice directamente los modos en que Yeshurun y Weitzman piensan el rodaje de los cortos de sus alumnos, al menos los cuestiona. Si los alumnos están restringidos a utilizar material de archivo o filmar exclusivamente entrevistas, si están condicionados a rodar en función de valores que aprenden con otras materias, el espacio para que surjan procesos azarosos, propios del acto creativo, se ven notoriamente disminuidos. El “acto reflejo” del cineasta que decide sobre el azar intuitiva y emocionalmente, difícilmente tenga lugar cuando la imagen proviene de YouTube o de un texto de Cs. Sociales. En Yeshurun y en

Weitzman la aproximación al acto creativo -y al hecho cinematográfico en términos generales- está sujeta al *control* por parte de la escuela. Desde la óptica de estas escuelas el método de La Escuelita podría interpretarse como una suerte de “libertinaje pedagógico” que deja todo el proceso creativo en manos de los alumnos. Sin embargo, la diferencia entre estas dos escuelas y la propuesta de “Mirar-Crear” tiene mucho más que ver con el modo en que se piensa al Cine en la escuela que con un método en sí mismo, con pensar al Cine como el arte de la mirada y la sensibilidad y no del control.

A lo largo de este trabajo se intentó mostrar cómo el modo en que las instituciones pedagógicas se acercan al cine transforma por completo la experiencia-pedagógica-cinematográfica. En este sentido, el espacio que La Escuelita le otorga la *fascinación*, debería ser comprendido como el resultado del *encuentro entre la mirada de los alumnos y el cine en el marco de un proyecto* que a su vez se inscribe en un conjunto de gramáticas escolares propias, que no son las mismas que operan en Yeshurun y Weitzman. En otros términos, la fascinación es para La Escuelita “la materia prima” de un método pedagógico para aproximarse al cine y avanzar sobre un proceso de “ampliación de la mirada”.

Al igual que en los puntos anteriores que conforman estas Conclusiones, es necesario rever brevemente el modo en que se configura el rol del docente de cine en las experiencias analizadas. Es en esta re-interpretación donde se evidencian los lazos entre los diversos modos en que las escuelas se acercan a la experiencia cinematográfica y el *tipo-de-docente* indicado para llevar a cabo los objetivos tanto pedagógicos como institucionales.

El análisis de la experiencia de Yeshurun muestra cómo esta escuela *necesita* -en tanto el proyecto pedagógico lo exige- dividir al docente. Por un lado está el maestro de cine que enseña lo que la escuela considera específicamente cinematográfico -el cine documental, su historia, algunos elementos básicos para filmar y editar, clases de computación para aprender a descargar videos de Youtube, entre otras cosas- y por el otro el maestro de cine que asiste a las demás materias acompañar la proyección de películas que se *adecúen* a los contenidos curriculares de aquellas. Su relación con el cine, en tanto experiencia

sensible, que pone en juego la mirada, las emociones, la suspensión del “yo”, no existe. La escuela no habilita experiencias cinematográficas dentro o fuera del aula. Las tareas del docente pasan mucho más por *seleccionar y controlar* lo que ocurre con sus alumnos en el encuentro con documentales que *ilustran* los libros de texto de Ciencias Naturales, que por su propia posibilidad de conmovirse, dialogar, imaginar o crear con sus alumnos -aún cuando los infinitos escenarios de sentido que proporciona la ficción están ausentes en la escuela-.

En el caso de Weitzman todo se resuelve en una materia y por lo tanto, con un solo docente. Su figura implica una construcción mucho más compleja dado que el modo en que la escuela le “da entrada” al cine es también más compleja. El docente de esta escuela debe *aceptar* un “programa” que excede al cine pero que la escuela exige en términos de educación en valores; debe *seleccionar y dar a ver* películas en función de aquellos valores o de los gustos de los alumnos; también debe *ser espectador activo, crítico, es decir y experto en lenguaje cinematográfico*. Con todo, el docente de Weitzman contribuye en una suerte de “despertar” –lingüístico, no ideológico- de la “mirada crítica” de sus alumnos. Se configura de este modo un docente “héroe” que, a partir de sus conocimientos, “despabilará” a sus alumnos frente a la imagen cinematográfica. Asimismo, su función en relación a los objetivos del proyecto pedagógico es tan determinante como su habilidad para *reducir el Cine al cine de valores*. Este docente deja así entrever aquello que Serra señala al mostrar cómo históricamente el discurso pedagógico ha dado lugar a la figura de un docente que *enseñando a ver como se enseña a leer* (Serra, 2011) impone a sus alumnos su propia mirada y sus propios modos acercarse al cine. Ya sea desde la selección y el control o desde la mirada analítica y racional, el docente escolariza la mirada sus alumnos, la somete “a nuevos mecanismos de control propios de la educación escolar, que delimitan qué se debe ver y cómo debe ser visto (Ibíd.: 227).”

Por otro lado, es necesario remarcar que tanto en la experiencia de Yeshurun como en la de Weitzman, se construyen docentes que limitan o sencillamente eliminan lo que ocurre en el encuentro de la mirada de los niños con el cine. Ya sea para “proteger” a los alumnos

del “mal cine” o en su afán de volverlos “expertos productores”, el docente acaba siempre por pedagogizar el cine, por convertirlo en un mal objeto, por encontrar en él sólo un lenguaje, por reducirlo a un valor y por sobre todas las cosas, *por negar su potencial sensible; potencial* que, desde la perspectiva de La Escuelita, ni el docente ni la escuela pueden controlar. Eliminar la ficción, seleccionar las escenas o interrumpir las proyecciones, son movimientos que encuentran al docente de cine *dosificando* la carga emotiva de la imagen cinematográfica.

En el caso de La Escuelita el punto de partida no puede ser el control, tampoco el “lenguaje” o los valores. La configuración de una “mirada crítica” en esta experiencia, ya se dijo más arriba, está dada por el rol que asume la escuela frente a los consumos de sus alumnos por fuera de ella y la consecuente entrada al aula de “otro cine”, el *cine-arte*. De esto último se desprende el principal vector de la configuración del docente de La Escuelita: la idea de que ni el docente, ni la escuela puede tener control sobre aquello que el arte *transmite*. En otros términos, si el cine lo *trasmite todo*, la práctica docente se construye en torno a la idea de que no se puede garantizar la enseñanza exclusiva de *una parte* de la experiencia cinematográfica, sea ésta un valor, un plano o incluso una sensación.

Las proyecciones de films enteros, la ausencia de una anticipación de los temas a trabajar, la aproximación *silenciosa* desde una mirada que no se interpone a la de sus alumnos y las preguntas que movilizan respuestas del orden de la experiencia sensible, configuran la imagen de un docente promueve una experiencia del *mirar* que no se somete a *lo que debe verse*.

El análisis de las tres experiencias y sus respectivos proyectos refleja ante todo un amplio escenario en los modos en que cine y escuela se vinculan en la actualidad. Sin embargo, es importante remarcar que las formas de abordar el cine para trabajar en las aulas aun dependen de un conjunto de ideas, valores y gramáticas escolares que si bien presentan puntos de inflexión respecto a su propia historia también dejan entrever continuidades. El

cine que ilustra principios de verdad vinculados al concepto de realidad, el cine como elemento textual con lenguaje propio, el cine como texto ideológico que aporta valores a la enseñanza, el cine como medio de comunicación, el cine como arte, son diversas formas de **representación de la escuela** que han estado presentes a lo largo de la historia del cine y del desarrollo de la cultura contemporánea. Cada una de estas representaciones permanece a su vez sujeta a un conjunto de recurrencias también históricas: la necesidad de controlar aquello que se proyecta y con ello un conjunto de recaudos morales; la dificultad, sostenida a través del siglo XX, de cuestionar los vínculos entre imagen y verdad (Serra, 2011); la persistencia de una actitud crítica que da lugar a espectadores activos y reflexivos, entre otros puntos.

En este sentido, y más allá de numerosas transformaciones que el cine, por un lado, y la escuela por el otro, hayan llevado a cabo a lo largo la historia, la escuela continúa operando con sus gramáticas escolares sobre aquello que incluye desde un *afuera*. En el caso del cine, aun en experiencias como la de La Escuelita, es siempre la escuela la que acaba por decidir, controlar, excluir, censurar o pedagogizar al cine. El hecho de que las tres escuelas analizadas continúen en este 2015, sin grandes reformulaciones, con aquellos proyectos elaborados cinco años atrás en algunos casos, explica no sólo la aprobación por parte de los alumnos y padres sino también de cada una de las instituciones que encuentran en la inclusión del cine una apuesta al saber, al conocimiento, a la formación. En términos más específicos: cada una de las tres escuelas analizadas, podría mirar críticamente la experiencia de las demás dado que sus propios proyectos se ajustan no sólo a los modos de abordar del cine sino también a lo que esperan de ésta inclusión en el marco de un proyecto pedagógico más amplio.

Sin embargo, el trabajo desarrollado en esta tesis **sugiere** que la inclusión del cine como *alteridad* puede ser una alternativa que le otorgue su carácter artístico al mismo que valore a la escuela como único espacio para el encuentro con el arte, con aquellas películas que escapen al *cine de palomitas* (Bergala, 2007). Abordar el cine de esta forma implica despegarlo de los medios de comunicación y de cualquiera de las representaciones

mencionadas más atrás. Sin embargo, también implica cambios profundos y radicales en el campo de la pedagogía y de las gramáticas escolares. Trabajar desde lo sensible para ampliar la mirada y la sensibilidad; relegar la reflexión para darle espacio a la emoción; abandonar los temores morales y valorizar la imaginación como forma de aprendizaje y creación, son movimientos que apuntan directamente a los “supuestos o certezas que funcionan como verdades en la educación escolar” (Serra, 2011: 339). En este sentido, el trabajo que lleva a cabo La Escuelita quizás pueda pensarse como parte de un proyecto inconcluso que sólo con el paso del tiempo y la acumulación de experiencias similares podrá evaluarse.

Bibliografía

Abramowski, Ana (b) (2007). *El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* Revista El Monitor N°13, versión digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Adorno, Theodor W. (2000). *Teoría crítica y cultura de masas*. Madrid, Fundamentos por Muñoz, Blanca.

Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max (1988). "La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas". En *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Alonso Escontrela, María Luisa y Pereira Domínguez, María del Carmen (2000). *El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico*. Pedagogía social, Revistar Interuniversitaria, Murcia.

Amossy, Ruth y Herschberg Pierrot, Anne (2001). *Estereotipos y clichés. Cap. 1 y 2*, Buenos Aires: Eudeba.

Arfuch, Leonor (2006). "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada". En Dussel, Inés, Gutierrez Daniela (comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Flacso/Manantial/Fundación OSDE, 75.

Barbero, Jesús Martín (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, Nómadas N° 5, Bogotá, edición virtual.

Barbero, Jesús Martín (2002). "Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". *Diálogos de la Comunicación*. N°64, p.11.

Benjamin, Walter (1989) “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. *Discursos Interrumpidos I*. Taurus. Traducción de Jesús Aguirre de la edición alemana de 1972, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

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

Berger, John (2013). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 2da edición.

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.

Buckingham, David (2005) “El desarrollo de la capacidad crítica”. En *Educación en Medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.

Calvo, Marta (1999). “La educación por el arte”. En *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Revista Eufonía N°16, **versión digital**.

Comenius, Jan Amos (1988). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal S.A.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*, Barcelona: Paidós.

Cullen, Carlos A. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. España: Octaedro.

Dussel, Inés (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. Revista Nómadas, Bogotá, 180-193.

Giroux, Henry (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gruzinski, Serge (1995). *La Guerra de las imágenes. De Cristóbal Colon a 'Blade Runner' (1492-2019)*. México DF: Fondo de Cultura Económica. En documento de Trabajo elaborado por Dussel, Inés, Abramowski Ana, Igarzábal Belén y Laguzzi Guillermina. Publicado en "Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa" (C.A.I.E) Línea: *Pedagogías de la imagen, aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Capítulo: 4. "La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación"*.

Gurpegui Vidal, J. (2007) "La imagen práctica. Contra los enfoques técnicos en la educación visual". En *Cine y habilidades para la vida. Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Documento publicado por la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón, Zaragoza. En Abramowski Ana. *El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* Revista El Monitor N°13, versión digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Larrosa, Jorge (2006). "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia". En Dussel, Inés y Gutierrez Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/ Manantial/Fundación OSDE, 119.

López Seco, C., Moreiras, D. (2012). Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela. Revista TOMA UNO, N°1. Versión digital.

Malosetti Costa, Laura (2013) "¿Una imagen vale más que mil palabras?: una introducción a la "lectura" de imágenes". En Abramowski, Ana *El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* Revista El Monitor N°13, Ministerio de Educación de la Nación.

Masterman, Len (1993). *La revolución de la educación audiovisual*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Masterman, Len (1995). *Educación Audiovisual. La Enseñanza de los medios en la escuela*. Aparici, Roberto (coordinador). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Meirieu, Philippe (2010) entrevistado por Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'educateur et le télécommande*, Ed. Labor, Bruxelles, 2005. En Proyecto Red de Centros de Actualización

e Innovación Educativa (C.A.I.E) Línea: Pedagogías de la imagen. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Capítulo: 4. La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. Documento de Trabajo elaborado por: Inés Dussel Ana Abramowski Belén Igarzábal Guillermina Laguzzi (Junio 2010)

Mercante, Víctor (1925). *Charlas pedagógicas*. Buenos Aires: M. Gleizer editor.

Minzi, Viviana (2003): “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado”. En *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires: Stella y La crujía.

Mirzoeff, Nicholas (2003) Una introducción a la cultura visual. Barcelona, Paidós, 2003. En Ana Abramowski (b).El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? Revista El Monitor N°13, Ministerio de Educación de la Nación (2007)

Morduchowicz Roxana (2001). *Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 26, Madrid: OEI Ediciones.

Narodowski, Mariano (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Puiggrós, Adriana (1995) *Volver a educar: El desafío de la enseñanza a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Quintana, Angel (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

Rancière Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rivera, Jorge (2012). “Postales Electrónicas - Historia de los Medios - Cátedra Mirtha Varela - Resúmenes FSOC - Ciencias de la Comunicación - TS - Rel. del Trabajo – Sociología <http://resumenes-comunicacion-uba.blogspot.com.ar>

Rivette, Jacques (1961). Cahiers du Cinéma Nº 120, versión digital. <https://misteriosoobjetoalmediodia.wordpress.com/2010/05/18/de-la-abyeccion-jacques-rivette-1961/>

Romano, Vicente (2003). *Educación Ciudadana y Medios*. Revista de educación, Nº Extra 1, 2003. España, 391-401

Sarlo, Beatriz (1998). "Cabezas rapadas y cintas argentinas". En *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: 1998, p. 11 a 77.

Serra, M. Silvia (2007). "Problemas y desafíos de una pedagogía que va al cine". En *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Grinberg, S. – comp.- VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía UNPA. Buenos Aires: Libros Edición Argentina.

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

Tenti Fanfani, Emilio (2006). "Desconexión: entre la escuela y los alumnos". Artículo publicado en el diario La Nación, sección Educación, el domingo 26 de febrero de 2006. Publicado Por Amalia Eizayaga. <http://www.lanacion.com.ar/783721-desconexion-entre-la-escuela-y-los-alumnos>

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

Viñao, Antoño (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.