

Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela.

Bácares Jara, Camilo.

Cita:

Bácares Jara, Camilo (2023). *Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela*. *Educação & Realidade*, 48, 1-22.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxbf/t4U>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela

Camilo Bácares Jara¹

¹Universidad del País Vasco (UPV), Donostia, Gipuzkoa – España

RESUMEN – Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. El cine desde su invención fue rápidamente capitalizado para educar. Pese a que también se le tachó de perjudicial nunca ha dejado de usarse en la escuela. Por supuesto, esta dinámica no fue natural. Respondió a enfoques, ideas e intuiciones que lo leyeron como positivo, educativo y afín a objetivos moralistas, estéticos y cognitivos. Mediante una perspectiva histórica y una revisión documental, en este texto se plantean siete tramas educativas, tecnológicas, culturales y económicas que explican la continuidad de esta relación, es decir, las razones, saberes, fenómenos y representaciones que a lo largo de la historia han determinado la incorporación del cinematógrafo a la escolaridad.

Palabras clave: **Educación Cinematográfica. Historia del Cine. Historia de la Educación. Pedagogía. Enseñanza en Medios.**

ABSTRACT – Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools. The cinema since its invention was quickly used to educate. Although it was also rejected, it has never stopped being used at school. Of course, this dynamic was not natural. It was the result of approaches and ideas that interpreted it as positive to achieve moral, aesthetic and cognitive objectives. Through a historical perspective, this text presents seven educational, technological, cultural and economic arguments that explain the continuity of this relationship, that is, the reasons, events and representations that throughout history have determined the use of cinema in the school.

Keywords: **Film Education. History of Cinema. Education History. Pedagogy. Media Teaching.**

Introducción

El cine entró en mi vida, en el corazón de una vida triste y angustiada, como algo que muy pronto supe que sería mi tabla de salvación. Nada ni nadie me lo indicaron, no lo compartía con nadie (ni adulto ni de mi edad), pero me aferraba a él como a un salvavidas (Bergala, 2007, p. 18).

En la actualidad asistimos a un *boom* sobre cine y educación, claramente heterogéneo en sus razones y efectos, como ya ha ocurrido con anterioridad en muchos lugares donde la invención de los Lumière fue utilizada, sugerida o integrada a la escolaridad. Este reciente hecho es rastreable en la cada vez mayor promulgación de políticas públicas, textos, artículos, redes y congresos que pueden dar la impresión de un gran consenso y entendimiento en relación a la implementación de las películas en la escuela. Pero nada más alejado de la realidad. La promoción escolar del celuloide resulta compleja, le falta claridad y está marcada por un conjunto de matices y puntos de vista disciplinares e institucionales que en ocasiones se tornan contradictorios. En otras palabras, el ingreso del cine a la escuela ha estado mediado por intereses disímiles y contrapuestos según la función, la utilización, el por qué y el para qué de las imágenes cinéticas de cara a los niños, niñas y adolescentes (NNA)¹.

Por ende, esta operación nunca ha sido espontánea o ajena a un propósito político, educativo, moral o estético. Cada momento histórico donde hay evidencia de que el cine fue implementado en la escuela coincide con la ocurrencia y socialización de un modo de pensar y de explotar puntualmente las filmografías en la escolaridad. Ya fuese en la inmediatez de su nacimiento, o en los veintes, en la posguerra, o en las primeras décadas del siglo XXI, el cine ingresó a la escuela gracias a un contexto que lo permitió, o que avaló su despliegue para usufructuar algún interés: comercial, pedagógico, comportamental, etc. No fue en el vacío social, económico y cultural que este proceso aconteció. Al respecto, por medio de una investigación de corte documental, proponemos una serie de acontecimientos, discursividades y sujetos que explican la llegada y el uso de los filmes en los entornos escolares. Todos ellos se han extendido más allá del tiempo en que se crearon y en un único ámbito colegial coexisten o actúan por separado de un aula a otra. Unos discursos y hechos son más recientes, otros más viejos y sus comienzos conducen a distintos saberes, móviles, instituciones, disciplinas, y actores que, por lo general, son exógenos al lugar – la escuela y sus operadores – donde se pretende instalar lo filmico.

Esta investigación surge de varias decisiones metodológicas que ayudaron a la organización de los hallazgos: el punto de partida fue revisar por épocas – 1900-1950; 1950-2000; 2000 al presente – cuáles fueron los argumentos más usuales para el apogeo puntual, esporádico o sostenido del cinematógrafo en la escena educativa y escolar. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos del *British Film Institute*, el *Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per L'infanzia e L'adolescenza* y en las especializadas en revistas académicas como *Redalyc* y *Doaj*. De la

ingente cantidad de información hallada se escogieron ochenta y cuatro fuentes secundarias – libros, cartillas, y artículos –. Su selección estuvo marcada por dos parámetros: 1) que las ideas que contienen hubieran tenido una cierta relevancia, continuidad y respaldo institucional en varios de los periodos estudiados; 2) que las argumentaciones encontradas fueran descentradas y tuvieran encastrés con las experiencias de otros lugares. En consecuencia, la apuesta del documento es precisar los orígenes y características de algunos de los denominadores comunes que han propiciado la legitimidad del cine en la escuela a lo largo de la historia, tomando como referencia una multiplicidad de discursos y prácticas emparentadas en América Latina, España, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos.

Explícitamente, el texto se divide en siete tramas discursivas que en determinados periodos del siglo XX y XXI instituyeron – por medio de publicaciones, alocuciones, activismos y organismos especializados – que el cine era pertinente introducirlo en la escuela por un sinnúmero de razones: cuidar la mirada de los NNA de imágenes indeseadas, resumir y recalcar informaciones escritas u orales, crear audiencias capaces de interpretar los códigos audiovisuales, provocar sensaciones estéticas en los estudiantes, etc.

El Cine fue leído como un Objeto de la Modernidad

Previamente a que el cine alcanzara la legitimidad de un arte su comprensión inicial fue la de un medio para el estudio y la exposición científica; esto es, la de una técnica muy “[...] útil para traer objetos distantes a la vista y ampliar significativamente la dimensión de los seres y objetos muy pequeños” (Duarte; Tavares, 2010, p. 25). De esto da fe el microbiólogo francés Jean Comandon, quien asociando el microscopio con la cámara cinematográfica proyectó en la pantalla células y bacilos en películas como *L’Ultra microscope et la cinématographie* de 1909 o *Le Microbe de la fièvre* de 1910 (Gaycken, 2015); ni qué decir del cineasta italiano Roberto Omegna, quien hizo lo propio al filmar y revelar a toda velocidad el crecimiento de las plantas y las mariposas en películas como *La vita delle farfalle* en 1911, y a los insectos en *La mosca delle olive* en 1931 y en *La mosca* de 1935 (Romano, 2019).

Por esta capacidad de registro – que incluyó a la vez las costumbres sociales de los pueblos con filmaciones antropológicas (Burke, 2005) –, al cinematógrafo se le leyó como una innovación moderna y propicia para la transmisión de saberes que coincidía con la función de la escuela. Como lo trae a colación Dussel (2014, p. 83), en las exposiciones universales del siglo XX “[...] era usual que los pabellones de los países colocaran juntos a la escuela y al cine porque eran dos signos inequívocos de los intentos de modernización de la cultura y la sociedad”. De ahí que el cine fuera acogido rápidamente por las autoridades encargadas de direccionar los rumbos educativos en varios Estados para ampliar los procesos de escolarización y de instrucción entre las masas, pues el analfabetismo todavía era muy alto cuando se inventó; verbigracia en América Latina la tasa regional ascendía al 68,1% en 1900 (Hunt, 2009).

Por esto, en Brasil y en Colombia entre las décadas del veinte y del treinta – sumado al auge de la teoría de la degeneración racial – se promovió al cine como una herramienta para acelerar el proceso civilizatorio y la formación moral de las clases populares, los estigmatizados como perezosos y de los analfabetos con base en películas misionadas a formar hábitos de orden, de higiene y de ciertos conocimientos dirigidos a los iletrados (Bácares, 2018; Duarte; Alegria, 2008).

Asimismo, pasó en Italia, obviamente bajo el influjo y entendimiento propagandístico del cine por parte del fascismo para instruir en valores patrióticos y nacionalistas. Mussolini propició el primer gran hito a favor de la internacionalización del cine educativo con el mecenazgo del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (1927-1937), que desde Roma apostó por “[...] favorecer la producción, la difusión y el intercambio entre los diversos países de películas educativas sobre la enseñanza, el arte, la industria, la agricultura, el comercio, la higiene, etcétera” (Herrera León, 2008, p. 226). Tuvo incluso un órgano difusor, la Revista Internacional de Cinema Educativo publicada mensualmente en cinco idiomas – alemán, francés, español, inglés e italiano. En este sentido, las jerarquías fascistas fueron pioneras a la hora de instrumentalizar el cine para vaciar su visión del mundo en los NNA y en los adultos, aduciendo que era una “[...] lengua comprensiva a todos los pueblos de la tierra [...] un lenguaje visual sencillo y divertido” (Herrera León, 2008, p. 232).

Cabe decir que esta percepción del cinematógrafo concordó con un antecedente a su favor. Las imágenes en general y las provenientes de los precedentes mecánicos del cine – el estereoscopio, el zoótropo, el zoopraxiscopio, el kinetoscopio etc. – habían sido utilizadas con antelación para educar en muchísimos contextos (Bak, 2012). Prueba de ello fue el uso del cromotropeo y la linterna mágica en 1838 por la *Royal Polytechnic Institution* de Londres para enseñar hechos científicos e históricos bajo la premisa de que “[...] la educación del ojo es, de manera incontestable, el medio más importante para la instrucción elemental” (Dussel, 2014, p. 86). O el caso del Ministerio de Instrucción Pública chileno, que en 1911 avaló el uso de las linternas mágicas y las proyecciones luminosas con sustento en que representaban “[...] la forma más avanzada de la enseñanza. Da mayor exactitud y precisión a la presentación de las materias i, por su amplitud de aplicación, le permite realizar en todos los ramos un trabajo más animado, intenso i eficaz” (Álvarez; Colleoni; Horta, 2014, p.22). Enfatizando, la escuela forjó por siglos en su interior una historia icónica que le dio cabida a las imágenes por venir. La pedagogía constantemente había tenido una disposición a utilizar métodos y dispositivos visuales para reafirmar “[...] cierto privilegio al sentido de la vista por encima de otros registros sensibles” (Serra, 2012, p. 20). La lista es larga: láminas, vitrinas, pizarras, museos escolares, lupas, telescopios, microscopios, libros de texto ilustrados, retratos y cuadros para colgar, mapas, series fotográficas, esculturas, estatuas, mobiliarios, banderas, entre otros, fueron empleados para ahondar en alguna temática o para hacer presente un mensaje (Cuarterolo, 2021; Dussel, 2009; Orellana; Martínez, 2010). De hecho, las imágenes fijas y

figurativas siempre estuvieron en las escuelas, fundamentalmente, porque algunos paradigmas pedagógicos, como el intuicionismo y un poco menos la escuela nueva, así lo dispusieron y promovieron (Feldman, 2004). No sobra recordar que Comenio (1996) en el siglo XVII impulsó que para alcanzar la verdad de las cosas era menester llevar a cabo una apreciación sensible *in situ* de los fenómenos – o con imágenes que los suplieran – para luego sí poder explicarlos, abstraerlos y aprehenderlos:

Si se quiere engendrar en los discípulos verdadero y exacto conocimiento de las cosas hay que procurar que la enseñanza toda sea por medio de la propia intuición y de la demostración sensual [...] Puesto que los Sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad en el conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa lo sepa con constancia. Efectivamente; con una sola vez que haya probado la caña de azúcar, o visto un camello, oído cantar un ruiseñor o estado en Roma y la haya recorrido (con tal que preste a todo atención), quedarán tan indeleblemente grabadas estas sensaciones en mi memoria que no podrán borrarse. De aquí el dicho de Plauto: Más vale un testigo ocular que diez de referencia [...] Puede también, si en alguna ocasión falta el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es, modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos, zoógrafos, geómetras, geodestas y geógrafos, que suelen presentar sus descripciones o demostraciones acompañadas de figuras (Comenio, 1996, p. 76).

Aunque en el siglo XIX Pestalozzi continuó promoviendo el contacto con los objetos (Saldarriaga Vélez; Sáenz Obregón, 2007), el aprieto y el desgaste logístico de garantizar recurrentemente la enseñanza intuitiva obligó al sistema escolar a que las imágenes sustituyeran “[...] esas funciones de un modo más acabado y sencillo que el contacto directo con la realidad” (Feldman, 2004, p. 92). Por supuesto, este procedimiento supuso regulaciones y acompañamientos. Cualquier observación directa de los NNA iba acompañada de un maestro para contextualizar lo visto (Serra, 2012). De un modo calcado ocurrió con el cine y la educación. Las imágenes en movimiento podían enseñar a condición de que se ejecutase una mediación, una guía, y una vigilancia de lo proyectado. De esta suerte, que el cinematógrafo fuera concebido como un artefacto moderno, capaz de exponer el mundo y de traerlo a colación sin necesidad de salir a buscarlo (Fresquet, 2020a) facilitó la primera oleada de proyecciones de películas en la escuela, o si se quiere, de acercamientos, negociaciones y encuentros entre el celuloide y la institución escolar. A fin de cuentas, en el albor del siglo XX la confianza en el potencial modernizador del cine era semi unánime: celebridades como Thomas Alba Edison o Filippo Marinetti creían que los libros iban a ser cosas del pasado (Ferro, 2008; Serra, 2011).

La Educación Cinematográfica sirve para Prevenir los Malos Influjos del Cine

Una corriente – muy vigente – que determinó la acogida del cine en el campo educativo es aquella que lo aprueba para controlar las malas enseñanzas que históricamente se le han endilgado al material filmográfico. Esta posición tutelar aceptó y promovió la organicidad del cine en las escuelas desde una lectura pesimista del mismo. La intención de escolarizarlo se sustentaba en prevenir que los NNA se convirtieran en criminales, en apostatas o en enfermos mentales por gracia de lo que veían en las salas de cine donde a principios del siglo XX no existía todavía una diferenciación etaria para los espectadores ni clasificaciones o películas infantilizadas (Bácares, 2018). Un ejemplo tácito de esta comprensión fue el empleo del dispositivo cinematográfico para hacerle frente a los estereotipos del cine comercial en los Estados Unidos. En contraste a la rebeldía de James Dean o a la libertad sexual que de a poco iba apareciendo en Hollywood, en las aulas de clases se proyectaron – entre 1945 y 1970 – cerca de 3.000 cortometrajes diseñados para reconducir o moralizar las conductas estudiantiles mostrándoles a los NNA imágenes de enfermedades sexuales, muertos en accidentes de auto por tomar licor, de la cárcel en caso de cometer un delito, o de sobredosis por drogas (Smith, 1999).

Los defensores de este punto de vista – al reconocer al cine como una opción de ocio y un interés repetido de la infancia y la juventud – se apuraron en socializar la urgencia de subordinarlo a la educación para contrarrestar sus supuestos efectos nocivos. Mal que bien, el cinematógrafo gozaba de un reconocimiento educativo por su don de hacer visible lo enseñado (Paladino, 2014). No obstante, la preocupación y la prevención profesoral residía en su contenido y en cómo reconducir lo expuesto a los estudiantes. Por eso, durante todo el siglo XX se invirtió en promover una educación cinematográfica presta a inmunizar al NNA frente a la superficialidad y los influjos posteriores del cine; creada para enseñarle a defenderse de la sugestión afectiva que pudiera tener como derivación la imitación de los comportamientos y de los personajes que salen en las imágenes cinéticas:

Si el espíritu crítico del espectador debe cultivarse es, por decirlo así, para ‘inmunizarle’. El público no debe dejarse impresionar por el oropel de la presentación, el renombre de los artistas y el virtuosismo técnico del realizador, y, en ese sentido, sin duda es verdad que debe ‘aprender a resistir al poder de sugestión del cine’ [...] Esta participación afectiva pone en juego principalmente dos procesos relacionados entre sí que se llaman de ordinario ‘proyección’ e ‘identificación’. Por una parte, el espectador atribuye sus propias tendencias, sentimientos y carácter a los personajes que ve en la pantalla, se ‘proyecta’ en ellos y, por otra parte el espectador se coloca mentalmente en el lugar del actor y se identifica con él, comparte sus pensamientos y sus ideas. En el primer caso, el espectador se pierde mentalmente en el mundo que le presenta la pantalla; en

el segundo incorpora el mundo de la película a su propia personalidad (Peters, 1961, p. 15-18).

La vertiente magisterial que alentó el cine escolar como una medida preventiva se nutrió sobre todo de dictámenes ajenos a la educación y a la pedagogía. Fueron los saberes importados de la medicina, la psicología y del catolicismo los que determinaron las prevenciones docentes y su accionar paternal y policivo. Siendo más claros, los discursos que apostaron por el cine y la educación llegaron del exterior y de otras disciplinas para ponerle freno, advertir o avalar el uso del cine en la esfera escolar. Tres casos recurrentes lo comprueban: primero, el discurso médico que ya en 1913 decía con voces como la del psiquiatra catalán Arturo Galcerán Gaspar que el cine era peligroso y anárquico por representar violencias contra personas y la propiedad privada, que en los NNA traía como corolario, neurosis convulsivas, organopatías y un instinto imitativo de suicidios, homicidios, incendios, hurtos, vicios y todos los malos hábitos (López Martín, 2013). Aun así, por ese poder de impresionar a los espectadores, recomendaba al unísono reconducirlo con películas libres de producir contratiempos psicopáticos para la enseñanza a los NNA de la geometría, la biología, la física y la cultura general.

En segundo lugar, el desarrollismo o la psicología evolutiva le pusieron límites temáticos al cine a utilizarse en la escuela según las edades de los NNA (Marks Greenfield, 1999). Inspirada en los estadios evolutivos piagetianos, la educación cinematográfica más oficial – suscitada en los sesenta desde la Unesco – avaló el acceso de los NNA a los filmes en apego a cuatro fases definitorias de su desarrollo intelectual: “[...] una de siete a nueve años, la segunda de diez a doce, la tercera de trece a quince y la cuarta de dieciséis a dieciocho” (Peters, 1961, p. 79). Para cada una de ellas se trazaron contenidos audiovisuales acreditados por estos saberes y de paso, milimétricamente, unos resultados de aprendizaje previstos para la evaluación del maestro correspondientes a la asimilación de las escenas por sus estudiantes, del tiempo y de la simultaneidad narrativa, de la trama de los filmes, del rol de los protagonistas, etc.

Finalmente, la prédica catolicista fue un factor crucial en la enseñanza del cine en la escuela para reorientarlo y evitar la tentación de degradación moral de los consumidores de las imágenes en movimiento. Como bien lo justificó la oficina católica internacional del cine en 1960, a la cinematografía había que ponerla a circular dentro de los espacios escolares con el fin de que los adultos les brindasen a los NNA herramientas para “[...] reaccionar sanamente contra sus elementos nocivos” (Peters, 1961, p. 90). En cierto modo, todas estas discursividades apuntaron a impulsar una higiene mental que condujese a los NNA a apropiarse de un cierto tipo de películas acreditadas como benignas, muchas de ellas, asociadas a la historia y a las ciencias naturales. Los educadores aceptaron al cinematógrafo como invento a condición de que se sometiera a los requisitos disciplinares observados, o a la producción de uno específicamente dotado de mensajes educativos sin

ningún asomo de subversión. El cine en todo su esplendor nunca cupo en este devenir; solamente una criba de filmografías afines a un mundo ideal, apolítico y moral, como lo demuestra de sobra el género del *social guidance film* de tanto uso en las escuelas estadounidenses, es decir, las cintas que “[...] se hicieron deliberadamente para ajustar el comportamiento social de los espectadores [...] se usaban principalmente para guiar a los niños hacia comportamientos que los adultos consideraban correctos”² (Smith, 1999, p. 28).

La Aparición de un Mercado Proveedor de Películas Educativas

La hiperespecialización industrial de una clase de cine denominado educativo es la tercera circunstancia explicativa del apogeo que el celuloide tuvo en la escuela en ciertos episodios y contextos. Su aparición más consolidada data de la década del treinta cuando el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa empezó a certificar las películas válidas para la enseñanza de acuerdo a criterios de contenido y al diseño con el que fueron filmadas. Haciendo esto, un tipo de filmes empezó a sobresalir sobre los demás, tal como la suposición de que los maestros únicamente debían acudir a ellos para sus clases. En España, por citar un caso, esta concepción fue muy defendida por el educador popular Julián Juez Vicente (1951a; 1951b; 1953) quien en el transcurso de los cincuenta dedicó gran parte de sus energías a categorizar e institucionalizar el cine educativo, a redactar un estado de la cuestión y a motivar la producción de películas para NNA. Para él, los filmes educativos debían facilitar la adquisición de hábitos y lo que llamó el cine didáctico: “[...] la adquisición de conocimientos, encuadrados dentro de un programa de enseñanza” (López Martín, 2016, p. 141).

Por lo regular, la cinematografía educativa se consolidó a partir de estudios que tomaron en cuenta las características psicopedagógicas y las etapas de desarrollo de los públicos estudiantiles. Su estallido se apoyó en investigaciones de corte positivista interesadas en medir las reacciones de los NNA – gestos, gritos, comentarios, movimientos, posiciones – para en lo sucesivo fijar leyes que favorecieran los aprendizajes previstos (Juez Vicente, 1953). Ciertamente, esta búsqueda nomotética no era nueva, aunque sí su enfoque. En los treinta, con el afán de trazar los rastros negativos del cine en la infancia, investigadores de la Universidad Estatal de Ohio colocaron en los muelles de las camas de NNA seleccionados, sensores para medir sus movimientos y la calidad de su sueño tras ver una película (Black, 2012). En este caso contrario, la idea era saber si con un determinado tipo de luz, de velocidad, de plano, de imagen, de sonido, los NNA adherían lo visto a su memoria y aprendían de las filmaciones. Para tal fin, entre muchas más técnicas, se llegaron a instalar cámaras ocultas que grababan en el curso de las proyecciones a los NNA y micrófonos para analizar ulteriormente los datos obtenidos (Juez Vicente, 1953).

Ahora bien, los sesenta fueron definitivos para la promulgación de la educación cinematográfica en lo que tiene que ver con su promoción desde la gobernabilidad global. En ese decenio la Unesco en una

colección titulada *Prensa, Cine, Radio y Televisión en el Mundo de Hoy*, patrocinó y publicó un libro dedicado al fenómeno, en el que la autora a cargo sugería currricularizarla y en la medida de lo posible prescindir de convertirla en una actividad esporádica y extraescolar. Peters (1961) la planteó como de vital preponderancia apoyada en tres argumentos: que los NNA que van con frecuencia al cine escogen las películas sin discernimiento; que los maestros que les gusta el cine “[...] quieren hacer compartir a sus alumnos ese gusto y ese placer” (Peters, 1961, p. 88); y a causa de que ayudaría a los logros de la educación en general, al azuzar en los estudiantes actitudes activas y sentido crítico (Peters, 1961).

Vale aclarar, que el cine educativo logró ser más que una pretensión. Muy atrás – como sigue sucediendo con los portales web y las plataformas digitales de cine educativo –, las productoras internacionales vendían un paquete de aparatos y colecciones de filmes didácticos. Entre estas se cuentan la Kodak con su programa Cinemateca Kodascope en los años veinte (López Martín, 2013), o la empresa francesa Pathé con su proyector Pathé Baby, una máquina portátil que iba acompañada de un repertorio de películas escolares que se alcanzó a comercializar por todo el mundo para materializar el augurio de su creador – Charles Pathé: “El cine es el periódico, la escuela, el teatro del mañana” (Gaycken, 2012, p. 68)³. Piénsese entonces que sí de 1940 a 1960, con la segunda guerra mundial en el medio, en Inglaterra la *Society for Education in Film and Television* impulsó la educación cinematográfica en 700 escuelas, los materiales audiovisuales que se produjeron fueron muchísimos (Peters, 1961). Y así, en Alemania y en Francia, países que contaban con servicios especializados para la elaboración de cientos de películas científicas desarrolladas por el *Service du Film de Recherche Scientifique* o el *Centre National de Documentation Pédagogique* (Tosi, 1993).

Por consiguiente, mucha de la legitimidad que el cine ha tenido en la escuela a lo largo de los años devino de un conjunto de enunciaciones que pontificaron la necesidad de una educación cinematográfica especializada, científica, alejada de la ficción, y de las películas programadas en las salas de cine. Incluso para grabarlas se recomendó un formato preciso: el de los filmes uniconceptuales, breves grabaciones que se concentran en “[...] un solo fenómeno, un solo experimento, un solo concepto” (Tosi, 1993, p. 61). El mercado y las empresas dedicadas al cine no hicieron oídos sordos de estos requerimientos, y a la postre terminaron amplificando la idea de que el cinematógrafo debía ocupar un lugar de privilegio en el aprendizaje de los NNA, obviamente, siendo espectadores de sus producciones.

La Emergencia de la Educación en Medios o de la Alfabetización Audiovisual

La cuarta línea discursiva que auspicia el empleo del cine para educar se ampara en la prédica de la educación crítica de la imagen. Su origen y sustento conduce al repaso de tres líneas conceptuales. Teóricamente, la alfabetización cinematográfica encontró a mediados de los sesenta en los estudios semióticos franceses un punto de partida y un

apoyo. Por esa época, a la fotografía como al cine se les estudiaba como un lenguaje: descifrable y fraccionable. Quien entendiera las partes de un filme – los signos y significados lingüísticos – podía comprender el conjunto de la pieza cinematográfica (Casetti, 1994). Acogiendo esta lógica, la pedagogía hizo suya la misión de educar en este lenguaje para preparar espíritus críticos, puesto que seguía prevaleciendo la interpretación del cine como una fuente de peligros para la infancia. La escuela apareció como un estamento preventivo y confiado “[...] 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, p. 43). Total, si el lenguaje cinematográfico era divisible, para sus analistas, las escenas, planos y secuencias se podían ver por separado.

Similarmente, los estudios de la comunicación estadounidenses consideraban que el cine era poseedor de una gramática que no lo hacía del todo universal, directo y accesible. Ver películas y comprender sus expresiones demandaba ponerse al día en la lectura de los códigos simbólicos del medio fílmico, a saber, en descifrar los signos de puntuación visuales y los significados que se generan por técnicas como el corte y la transición de una secuencia a otra, el ángulo de la cámara, los fundidos encadenados u otros elementos auditivos como la voz en *off*. Cada una de ellas “[...] es una forma de representación simbólica, es decir: cada técnica corresponde a algo en el mundo real. Así, por ejemplo, cuando una cámara aplica el *zoom* a un detalle, comunica una relación entre éste y su contexto amplio” (Marks Greenfield, 1999, p. 33). Saber lo o desconocerlo, supone para los defensores de estas ideas una peor comprensión para un NNA de lo que sucede en la pantalla con cualquier película comercial, y en el plano formativo, un aprendizaje limitado de los contenidos de las películas estrictamente educativas:

En una clase de un instituto, que incluía una serie de películas, los estudiantes que gozaban de más experiencia cinematográfica, en general, aprendían más física a partir de los filmes. Parece ser que el valor del cine como medio educativo depende del nivel de capacidad de lectura cinematográfica que el estudiante posea (Marks Greenfield, 1999, p. 42).

De Inglaterra proviene la tercera tendencia que cimentó esta perspectiva. Se trata de la explícita educación en medios que emergió en los setenta y que al día de hoy ha pasado por diversas fases. La primera, optó por tomar una posición defensiva; su diana era desnudar o desmitificar las representaciones políticas e ideológicas que circulan en la publicidad, en la televisión, en el cine. Sacar a la luz lo oculto en los medios de comunicación, la manera en que la puesta en escena mediática socializa y refuerza las ideologías de los grupos dominantes (Buckingham, 2005). Las subsiguientes se dieron entre los ochenta y los noventa, con otro énfasis distinto a asumir a los NNA como simples receptores pasivos y en ciernes a peligros iconográficos. Reconociéndoles una experiencia y conocimientos propios en su contacto preexistente con las tecnologías de la información, este enfoque ha ponderado “[...] un estilo de enseñanza y aprendizaje más reflexivo, en el que los estudiantes pue-

dan reflexionar sobre su actividad personal como lectores y escritores de textos mediáticos y comprender los factores sociales y económicos en juego” (Buckingham, 2015, p. 82). En otras palabras, se empezaría a entender que desarrollando producciones creativas en medios los NNA logran comprender más fiablemente el lenguaje, las normas y los clichés cinematográficos y televisivos en juego.

A la fecha, la educación crítica de la imagen continua en boga, en especial, porque las denuncias y la desconfianza en la neutralidad de las imágenes fotográficas, cinéticas y televisivas permanecieron activas con el auge de los estudios culturales y los estudios visuales (Farocki, 2013; Fontcuberta, 1997; Giroux, 2001; 2003; Mirzoeff, 2016). Por esta razón, el matrimonio del cine y la educación para formar públicos encuentra aún una amplia legitimidad y tiene un asidero considerable. Al punto de que puede que sea una de las entradas más aceptadas y de mayor vigencia en la actualidad en lo que atañe a la aprobación educativa del cinematógrafo (Lobos, 2013). Su resonancia es duradera y el principio que lo fundamenta consiste en evidenciar que lo visual –incluido el cine –organiza y coacciona “[...] lo sensible, lo bello, lo que merece atención, induce formas de mirar y mostrar, promueve ciertas visibilidades y relega a otras” (Hoffmann Fernandes; Benjamin Garcia, 2017, p. 385)⁴.

El Cine sirve para Puntualizar, Resumir o Introducir Temáticas

El discurso más afincando en lo que refiere al encastre del cine y la escuela dicta que las imágenes cinéticas son útiles para ejemplificar, ilustrar, reseñar o captar la atención de los estudiantes. Esta posición es muy antigua y se forjó al instante de despertar el siglo XX, manteniéndose con mucha fuerza en expresiones docentes que hacen de las imágenes y las explicaciones verbales una analogía: “[...] una película, se les fija más, ven la película y ya está” (Benasayag, 2017, 92). Su mayor signo de existencia y de consolidación discursiva son los manuales, que, sin desconocer su importancia, auspician un trabajo meramente mecánico con el cine en lo educativo. Dichos breviaros visuales han sido editados inclusive por ministerios de educación como el argentino y son accesibles en libros, tesis y artículos en Colombia, España, Estados Unidos, Italia, Perú, etc. El patrón organizativo que coincide en sus páginas le ofrece al lector una lista de películas, sinopsis, análisis y contextualizaciones sobre ellas, una planeación de actividades para el alumnado con algunos interrogantes claves y una guía para el profesorado con las escenas y los temas a trabajarse en las clases de primaria y secundaria (Acosta Valdeleón, 2007; Breu, 2012; Agosti; Guidorizzi, 2011; Ambrós; Breu, 2007; Maynard, 1971; Marzábal; Arocena, 2016; Eslava, 2020).

A pesar de que este reduccionismo del cine a un recurso o a una estrategia es criticado, a menudo, su circulación y acatamiento en la escuela es muy frecuente. Principalmente, por una seguidilla de concepciones utilitaristas sobre la imagen y por las facilidades tecnológicas que permitieron su uso habitual. La más vieja es la de la autoridad del cine para mostrar fenómenos naturales y físicos que en pleno auge positivista en el siglo XX fue magnificada y extendida como portadora de verdad

hasta nuestros días (Serra, 2011). Recientemente, el reconocimiento de que los intereses de los NNA convergen en narrativas transmediales, es decir, en textos que toman cuerpo en distintos formatos como los libros, películas, juguetes, videojuegos, etc. (Rodríguez, 2012) ha provocado a la vez que el cine se entienda como un elemento de capacitación y de interdependencia para “[...] la lectura de películas en asociación con textos” (Hoffmann Fernandes; García, 2017, p. 386). A ello súmese, la invención del betamax y del DVD que ayudaron a la programación de películas en los salones y a un cambio en “[...] el régimen de visionado ya que, mediante estos dispositivos, la película puede ser adelantada, pausada, retrocedida, seleccionada, etc., para el gusto de quien la proyecta” (Lobos, 2013, p. 190).

Por ahora, la literatura y la historia son las áreas donde más lugar tiene el cine como una herramienta para puntualizar un saber o para ayudar a verlo desde un prisma distinto. Con relación a lo literario, este vínculo es asaz comprensible, dado que cuando se creó el cinematógrafo la literatura ya existía y con el tiempo se convirtió en su principal insumo narrativo (Cadavid Marulanda, 2006). Fruto de esa fecunda conexión, los maestros han acudido a las películas para aproximar e incentivar a los NNA a leer los clásicos de la literatura y a los autores contemporáneos, así como para analizar la fidelidad de las adaptaciones de las obras literarias tomando en cuenta la estructura dramática, la presentación de los personajes, la técnica narrativa, la veracidad de la época, del vestuario, de la arquitectura, etc. (Martínez Salanova, 2002). Del cruce del cine y la historia la reducción escolar más repetida por los profesores es aquella que les demanda a los filmes que escenifiquen o hagan visible un período histórico, una biografía de una figura relevante o simplemente lo descrito en los libros (López Seco; Moreiras, 2012; Ekerman, 2014). No sin antes advertir, que los directores evaden la precisión científica, que las películas contienen errores históricos que son aprovechables para que los estudiantes los encuentren (Grupo Imágenes de la Historia, 1998), o que en ellas se incluyen personajes, datos y resoluciones de hechos que son falsos e inexactos para la historiografía (Bermúdez Briñez, 2008; Radetich, 2011).

La excepción a la regla deviene de la historia cultural que hace años validó a la imagen fija y en movimiento como fuentes para la investigación y la producción de saber histórico (Acosta Jiménez, 2018; Burke, 2005; Ferro, 2008). Sin que exageradamente hubiese tenido una repercusión en los currículos escolares, este enfoque sí impactó o le dio un soporte teórico a la práctica de los maestros interesados en encontrar insumos para mejorar la didáctica de sus clases o para enseñar de un modo fresco y complementario a lo habitual los aspectos de la violencia política, de las dictaduras militares y del terrorismo de Estado (Arias, 2016; Ekerman, 2014; Patierno; Martino Ermantraut, 2016). Entre sus ventajas, descubrimientos y proposiciones se hayan datos de investigaciones exploratorias que dicen que a los NNA les interesa el cine para aprender historia en vista de que la entienden más fácil, los entusiasma y les atrae (Catelotti; De Rosa, 2014). Aparte de esto, hay voces que rescatan la enseñanza colegial de la historia por intermedio

del cine porque amplía el abanico de las fuentes preponderantes, ya que con “[...] la proyección de películas los textos escolares dejan de ser el centro de información o desde el cual se definen las temáticas a desarrollar” (Acosta Jiménez, 2019).

De cualquier manera, esta concepción de las imágenes cinéticas es la más sencilla de vincular con la planeación de una clase. Son incontables los tópicos espinosos, complejos, extranjeros, y antiguos que con la mediación del cine se convierten en entretenidos, ágiles y amenos, provocando en el educando menos apatía, desinterés o aburrimiento a la hora de estudiarlos. Esa es la auténtica intención de este discurso y de sus variantes: servirse de los filmes como un entretenimiento para explorar de un modo menos engorroso un saber disciplinar o curricular.

El Cine es un Arte y una Experiencia Estética y Sensible

La defensa del cine en la escuela que se decanta por compartirlo como una experiencia estética es un campo discursivo al alza en la adopción del celuloide en la escolaridad y en algunos emprendimientos extraescolares que se esfuerzan por seguir ese criterio. Posiblemente, otrora de Bergala – el padre más latente de esta corriente – activistas y estudiosos de la talla de la chilena Alicia Vega (2018) y del argentino Víctor Iturralde Rúa (1984) ya habían sugerido este modo de pensar y sentir el papel del cine en las prácticas cinéfilas y formativas con los NNA. Vale acotar, que esta es la primera vez que un discurso que trata de casar los filmes con la educación nace desde el quehacer y la mirada de los trabajadores del cine. Ni fueron los médicos, los comerciantes de películas, o los educadores quienes indican este camino. La gente del cinematógrafo, sobre todo en Francia, fue la que elevó la voz y tomó la batuta del asunto para proteger y reivindicar el ADN artístico del cine ante el riesgo de que las dinámicas y normativas escolares lo avasallaran o domesticaran (Benasayag, 2020).

Su tesis principal asevera que las películas dan acceso a la otredad, saben “[...] algo de mi relación enigmática con el mundo que yo mismo ignoro y que ella contiene como un secreto por descifrar” (Bergala, 2007, p. 62). Por semejante característica intrínseca e inasible del cinematógrafo es que la resistencia a la escolarización es mayúscula entre los defensores de las reverberaciones únicas, tardías e inaprensibles que engendra una película para un espectador (Masschelein, 2008). Por decirlo así, la antípoda de este discurso es la instrumentalización del cine para promover que los NNA se formen como públicos críticos tras haberseles enseñando fragmentos, secuencias o escenas de un filme. En su matriz queda de patente que lo vital para el sistema educativo pasa por reconocer e incorporar al cine como un arte; por enseñar a amarlo mediante la “[...] formación paciente y permanente de un gusto, fundado sobre cosas bellas” (Bergala, 2007, p. 58). Normalizarlo y convertirlo en una asignatura con horarios, profesores especializados y una seguidilla de competencias para ser evaluadas, a los ojos de esta vertiente quita más de lo que da. La obligatoriedad curricular de sacarle a una proyección fílmica una moraleja educativamente aceptada es de

por sí un temor que domaría y moderaría la transgresión, la conmoción, lo prohibido, y todas aquellas aristas que hacen del cine un arte que deforma y expone la realidad:

El arte quedará necesariamente amputado de una dimensión esencial si se deja en manos únicamente de la enseñanza entendida en el sentido tradicional, como disciplina inscrita en el programa y en el horario de los alumnos [...] cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. 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 [...] El arte solo puede ser aquello que resiste, aquello imprevisible, aquello que un primer momento confunde. El arte debe seguir siendo, también en pedagogía, un encuentro que trastorna todos nuestros hábitos culturales (Bergala, 2007, p. 33; p. 97).

La salida del laberinto viene de la mano de una experiencia aparte, estable y en un local planificado para que los estudiantes hallen y descubran de a poco el cinematógrafo sin la prisa de una nota y un tratamiento jerarquizado (Bergala, 2007, p. 34). Un entorno hecho para la educación sensible, libre de filmografías proteccionistas y comerciales, y de las delimitaciones etarias que presumen que les gusta a los NNA o lo que deben ver. Cabe concluir diciendo, que esta apuesta discursiva sorprende por su rápido posicionamiento y acogida. Su relativa novedad nunca fue un impedimento para ganar terreno. Acaso esto se debe a que nació con una bendición oficial y con un marco para explayarse dentro de la política pública educativa francesa durante la última aventura ministerial de Jack Lang, a saber, con una cierta legitimidad oficial. Acto seguido, el aterrizaje en América Latina fue expedito. Son constatables los cineclubes escolares y las experiencias educativas que se inspiran en su relevancia, categorías y mapa de navegación (Bácares, 2021; Fresquet, 2020b; Migliorin, 2018). Todo por esa convocatoria – casi inédita y tan potente – de invitar a pensar el cine en la escuela como un evento relacional, capaz de provocar resonancias estéticas en los espectadores y estudiantes.

El Cine provoca Efectos Pedagógicos Inesperados

De factura a la vez nueva es el discurso que reflexiona lo tachado por los antagonistas de la curricularización cinematográfica, apostando por la capacidad transformadora del celuloide en lo tocante a las formas tradicionales de aprender, vivir y relacionarse en la escuela. Recuérdese que el rechazo a la escolarización del cinematógrafo se sostiene en que ello implicaría someter sus imágenes a los saberes, rutinas, mediadores y reglas escolares. No obstante, la universalidad de estos resquemores en todos los casos, escenarios, y personas parece ser una cuestión incierta o imposible de replicarse con exactitud. Por este motivo, la presuposición que subraya a la institucionalización curricular del

cine como negativa *per se* es cuestionable en cuanto lee a todos los contextos y agentes escolares como similares y dañinos, o en la medida que aplaza efectos y repercusiones educativas contingentes – interesarse por un libro, por investigar, por escribir, por compartir lo visto en casa – a raíz de que un NNA presencié una película en un salón de clases:

La escolarización del cine, entonces, no debería ser leída, siempre y en todos los casos, como un empobrecimiento de la experiencia estética, sino como una traducción y recontextualización en función de otras estrategias y funciones que no son menos importantes: contribuir a una disciplina de trabajo intelectual, proponer un cierto régimen de la atención y suscitar ciertas preguntas sobre los lenguajes de la conversación pública que no están disponibles en cualquier sitio y lugar [...] ¿Qué queda del cine como experiencia estética en esta mediación? Muy probablemente, se convierte en otra cosa. Pero esta traducción escolar tiene su valor que no habría que subestimar (Dussel, 2014, p. 82).

Los defensores de esta tesis arguyen que si el cine se prepara metódicamente los efectos pedagógicos pueden ser sobresalientes e inesperados. Su esquematización y uso limitante depende del significado que se le otorgue *a priori*: proyectar una película a razón de que un maestro no preparó la clase o define al cine como una forma de matar el tiempo disiente de los que acuden a ella como el producto cultural de un período, un dato o una provocación para que los educandos hablen, compartan inquietudes o escriban (Benasayag, 2017, p. 64). Por ejemplo, Hoffmann Fernandes y Benjamin Garcia (2017, p. 397) descubrieron que entre 2010-2013 en una escuela secundaria del Estado de Río de Janeiro, los adolescentes que cursaron clases donde el cine fue un activo pasaron a ser “[...] los explicadores para otros, para aquellos que no tenían esa práctica y no pertenecían a esta comunidad de lectores. Se convirtieron en ‘explicadores’ para familiares y colegas fuera de la escuela”⁵. Pasa lo mismo, con lo hallado por investigaciones centradas en analizar el uso de cortometrajes y vídeos por parte de los NNA para presentar trabajos finales de clase. Según sus conclusiones, los NNA aprenden a negociar y acordar el uso del tiempo personal dado que las filmaciones muchas veces exigen horas y espacios extraescolares; aprovechan las imágenes en movimiento para expresar preocupaciones generacionales, contextuales e individuales; y entre más efectos pedagógicos, trabajan de la mano de vecinos, familiares u organizaciones sociales cuando sus producciones necesitan de información o de su apoyo (Donizetti; Pereira Leite; Christofolletti, 2017; Plaza Schaefer, 2013; Fernández Batista, 2014).

Por eso, a juicio de esta óptica – de asiento sobre todo en Argentina y Brasil – minusvalorar reactivamente la escolarización de las imágenes en movimiento resulta una equivocación. Más aun cuando, el ingreso institucionalizado del cine obliga a las certezas escolares a encarar desafíos – qué películas programar, por qué, cómo, en qué espacios, modificando o no los horarios, etc. (Serra, 2014) –. Téngase en cuenta, que las filmografías fueron restringidas en los albores del siglo XX por ser capaces de generar “[...] pasiones, emociones, goces, que la escuela pare-

cía no movilizar de la misma manera” (Dussel, 2014, p. 283). Hoy en día ese potencial insta a un aprovechamiento para consolidar aprendizajes sensibles que les permitan a los estudiantes expresar sus necesidades y preocupaciones. Por tanto, en este enfoque aflora también una pregunta abierta o la demanda de otro frente de acción: ¿por qué excluir el cine del currículo escolar, en lugar de aprovecharlo?

Siguiendo con esta línea, son numerosas las publicaciones que se decantan por afirmar que el cine – o una buena porción de él – amplía la mirada, y que en el plano educativo, aúpa el pensamiento (Peñuela; Pulido, 2012; Cañizales; Pulido, 2015; Rodríguez Romero, 2010; Viafara Sandoval, 2012; Osorio; Rodríguez, 2010; Larrosa, 2007). Básicamente, esto ocurre por su facultad de implicar y hacer participar emocionalmente al espectador, o según los entendidos por mixturar la racionalidad lógica (*logos*) con el elemento afectivo (*pathos*) en la experiencia que otorga una película (Rodríguez Murcia; Osorio; Peñuela Contreras; Rodríguez, 2014). Y es que, “[...] saber algo no consiste solamente en tener informaciones, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia” (Cabrera, 1999, p. 18). Así pues, el cinematógrafo se erige como un acto para sentir, pensar, incomodarse, y hacerse preguntas sin la seguridad de asir “respuestas satisfactorias” (Cavell, 2003, p. 31).

Desde luego, toda esta producción filosófica y pedagógica arrastra dificultades empíricas para lograr un mayor alcance, como la falta de datos consolidados, muestras significativas, y una mejor lectura histórica de las tensiones estructurales que impiden o dan luz verde al anclaje del cine en la escuela. Pese a ello, la noción que acentúa que el cinematógrafo cosecha un sinfín de efectos pedagógicos impredecibles y positivos tiene adeptos *in crescendo*. Ni siquiera la curricularización se ha entendido como un inconveniente para negar las posibilidades y manifestaciones educativas que significan las imágenes en movimiento en el día a día de un NNA escolarizado.

A Modo de Reflexiones Finales

En los tiempos que corren decir que el cine es una innovación en la escuela resulta insostenible y ahistórico. La verdad, hace más de un siglo el cinematógrafo se integró a la educación, y de allí en adelante, con interrupciones, etapas, tensiones, picos y prohibiciones, consiguió mimetizarse y encontrar el respaldo de discursos que avalaron su estadía y repunte. Lo que pasa es que este hecho nunca fue regular y masivo. Indefinidamente, lo marcó la alternancia entre la valoración, desvalorización y revalorización de las imágenes en movimiento según una sucesión variopinta de intenciones, actores, entes y razonamientos. De ahí que, la aparición actual del cinematógrafo en cualquier instituto y colegio ni sea una primicia ni mucho menos un suceso simple y espontáneo. En la tras escena que lo rige se ocultan un ramillete de fenómenos culturales, educativos y tecnológicos, aunados a discursos disciplinares e institucionales que explican sus usos y aplicaciones. Por ratos son complementarios, aunque mayormente tienden a repelerse. Por ejemplo, la predominante visión del cine como un instrumento para

mostrar, evidenciar, constatar, resumir, suavizar o introducir temas curriculares termina siendo la antítesis de la corriente que reclama que a la cinematografía se le presente y trate como un arte en la escolaridad.

En lo que concierne a este artículo son por lo menos siete las tipologías discursivas que han indicado en diferentes períodos la relevancia del cinematógrafo en la enseñanza. A cada una de ellas se debe que las películas se hayan vislumbrado como referentes educativos en episodios puntuales de la historia, o precisando, en las decisiones de los docentes y en las contadas políticas públicas implementadas en la materia. Todas siguen vigentes, trabajan por separado o a veces son vecinas en un mismo lugar. Así como nada une a la prédica comercial e hiperespecializada del cine educativo con el cinematógrafo en mayúsculas por estimarlo como impreciso, sensorial, artístico y carente de cientificidad, discursos como el de la educación en medios, la alfabetización audiovisual, la presentación de un filme para provocar una discusión, o el de utilizar vídeos y cortometrajes para entregar tareas y trabajos finales, conviven a la perfección. Sobra repetirlas una a una, pero si es pertinente recalcar que son variadísimas. Van de aquellas dedicadas a instalar la curricularización cinematográfica por el supuesto de que las películas inciden y aceleran el tiempo de aprendizaje y memorización (Halas; Martin Harris, 1978), a las que nos comunican que la llegada del cine a los recintos escolares se selló por el *lobby* de empresas que convencen al sistema educativo de pasar filmes que ellas suministran a cambio de una transacción económica.

Para terminar, queda por señalar que ninguno de estos discursos trae tras de sí el éxito educativo que augura. Lo recomendable es asimilarlos como puntos de partida, detonantes, o propiciadores, al margen de arquetipos exactos. En concreto, porque cualquier discursividad que promueva el cine en la escuela está condenada sin una infraestructura que la asegure – equipos, videotecas, horarios, instalaciones para poner una película y garantizar una buena experiencia, planes de estudio, contratos y salarios para los maestros, etc. (de Castro Teixeira; Azevedo, 2017) –. Igualmente, con cualquiera de ellos los controles sobre la mirada de la infancia están a la orden del día. Que sean los adultos, cinéfilos y profesores los que decidan qué deben ver los NNA de alguna forma ratifica al paternalismo y a los contenidos visuales tutelados que han caracterizado a la historia de la niñez espectadora del celuloide (Bácares, 2018).

Recibido el 10 de enero de 2022
Aprobado el 6 de febrero de 2023

Notas

- 1 Se utilizará tanto en singular como en plural a lo largo del texto.
- 2 Del original “Mental hygiene films were deliberately made to adjust the social behavior of theirs viewers [...]. They were primarily used to guide kids toward behavior that was considered proper by adults”.
- 3 Del original “[...] the cinema is the newspaper, the school, and the theater of tomorrow”.

- 4 Del original “Ela organiza o sensível, o belo, o digno de atenção, induz formas de olhar e de mostrar, promove certas visibilidades e relega outras”.
- 5 Del original “Passaram a ser ‘os explicadores’ para os demais, para os que não tinham aquela prática e não pertenciam a essa comunidade de leitores. Passaram a ser ‘explicadores’ para a família e colegas de fora da escola”.

Referencias

- ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson Armando. El Cine como Objeto de Estudio de la Historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios*, Bogotá, UPN, n. 47, p. 51-68, 2018.
- ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson Armando. ¡Películas de Narcos en las Aulas! Prácticas alternativas de enseñanza de la historia en Bogotá. *Historia y Espacio*, Cali, Univalle, v. 15, n. 53, p. 221-248, 2019.
- ACOSTA VALDELEÓN, Wilson. *Las Ciencias Sociales a través del Cine*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- AGOSTI, Alberto; GUIDORIZZI, Mario. *Cinema a Scuola: 50 film per bambini e adolescente*. Trento: Centro Studi Erickson, 2011.
- ÁLVAREZ, Analía; COLLEONI, Daniela; HORTA, Luis. El Cine en el Aula: el Instituto de Cinematografía Educativa de la Universidad de Chile (1929-1948). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Santiago de Chile, UCHILE, n. 2, p. 20-46, 2014.
- AMBRÓS, Alba; BREU, Ramón. *Cine y Educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
- ARIAS, Diego. La Memoria y la Enseñanza de la Violencia Política desde Estrategias Audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, UPN, n. 71, p. 253-278, 2016.
- BÁCARES, Camilo. *La Infancia en el Cine Colombiano: miradas, presencias y representaciones*. Bogotá: Cinemateca Distrital, Alcaldía de Bogotá, 2018.
- BÁCARES, Camilo. *El Cineclubismo Escolar*. Un nuevo campo para reflexionar y ejercer los derechos de los niños, niñas y jóvenes desde la escuela. Un estudio de caso en Colombia. 2021. 313 h. Tesis (Doctorado em Educación: Escuela, Lengua y Sociedad) – Universidad del País Vasco, 2021.
- BAK, Meredith. Democracy and Discipline: object lessons and the stereoscope in american education, 1870-1920. *Early Popular Visual Culture*, London, Routledge, v. 10, n. 2, p. 147-167, 2012.
- BENASAYAG, Ariel. La Hipótesis de la Cinefilia Docente: el cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, UFSM, v. 10, n. 2, p. 56-78, 2017.
- BENASAYAG, Ariel. Discusiones en Torno a la Relación entre Cine y Escuela. *Saberes y prácticas – Revista de Filosofía y Educación*, Mendoza, UNCUYO, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2020.
- BERGALA, Alain. *La Hipótesis del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.
- BERMÚDEZ BRIÑEZ, Nilda. El Cine y el Video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, ULA, n. 13, p. 101-123, 2008.
- BLACK, Gregory. *Hollywood Censurado*. Madrid: Ediciones Akal, 2012.
- BREU, Ramón. *La Historia a través del Cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Editorial Graó, 2012.

- BUCKINGHAM, David. **Educación en Medios**: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2005.
- BUCKINGHAM, David. La Evolución de la Educación Mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, AUFOP, v. 29, n. 1, p. 77-88, 2015.
- BURKE, Peter. **Visto y no Visto**: el uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica, 2005.
- CABRERA, Julio. **Cine**: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.
- CADAVID MARULANDA, Álvaro. **La Memoria Visual de la Narrativa Colombiana en el Cine**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.
- CAÑIZALES, Natalia; PULIDO, Oscar. Infancia, una Experiencia Filosófica en el Cine. **Praxis & Saber**, Tunja, UPTC, v. 6, n. 11, p. 245-262, 2015.
- CASETTI, Francesco. **Teorías del Cine**. Madrid: Cátedra, 1994.
- CATELOTTI, Karen Elizabeth; DE ROSA, Nicolás Gabriel. Cine e Historia en las Aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay. **Clío & Asociados**, La Plata, UNLP, n. 18-19, p. 454-479, 2014.
- CAVELL, Stanley. **El cine, ¿puede hacernos mejores?** Buenos Aires: Katz Editores, 2003.
- COMENIO, Juan Amos. **Didáctica Magna**. Ciudad de México: Editorial Porrúa, 1996.
- CUARTEROLO, Andrea. Educación y Precine. Series fotográficas en los libros de lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX. **Anuario de Historia de la Educación**, Buenos Aires, SAIEHE, v. 22, n. 2, p. 7-28, 2021.
- DE CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção; AZEVEDO, Ana Lúcia. El@s voltam no Sábado: enredos do laseb de educação e cinema. **Educação Temática Digital Campinas**, Campinas, Unicamp, v. 19, n. 2, p. 396-414, 2017.
- DONIZETTI, Cesar; ISLER PEREIRA LEITE, Adriana; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Infâncias, Olhares e Montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. **Educação Temática Digital Campinas**, Campinas, Unicamp, v. 19, n. 2, p. 338-359, 2017.
- DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008.
- DUARTE, Rosalia; TAVARES, Marcus. A Dimensão Político/Educativa das Opções Estéticas nos Manifestos fundadores do Cinema como Arte. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 5, n. 9, p. 24-38, 2010.
- DUSSEL, Inés. Escuela y Cultura de la Imagen: los nuevos desafíos. **Nómadas**, Bogotá, UCentral, n. 30, p. 180-193, 2009.
- DUSSEL, Inés. Usos del Cine en la Escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, UESB, v. 12, n. 1, p. 77-100, 2014.
- EKERMAN, Maximiliano. La Utilización del Cine en la Escuela Secundaria para la Enseñanza de la Historia Reciente: un desafío metodológico y conceptual. **Clío & Asociados**, La Plata, UNLP, n. 18-19, p. 438-453, 2014.
- ESLAVA, Jorge. **Mirador de Ilusiones**: cuaderno de cine para la educación escolar. Lima: Universidad de Lima, 2020.
- FAROCKI, Harun. **Desconfiar de las Imágenes**. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2013.

- FELDMAN, Daniel. Imágenes en la Historia de la Enseñanza: la lámina escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 25, n. 86, p. 75-101, 2004.
- FERNÁNDEZ BATISTA, María Salome. ¿Y si hacemos un docu? Reflexiones sobre la creación de un audiovisual desde el aula. **Clío & Asociados**, La Plata, UNLP, n. 18-19, p. 392-410, 2014.
- FERRO, Marc. **El Cine, una Visión de la Historia**. Madrid: Akal, 2008.
- FONTCUBERTA, Joan. **El Beso de Judas: fotografía y verdad**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1997.
- FRESQUET, Adriana. Entrevista a Inés Dussel: sobre cine y educación. **Voces de la Educación**, Veracruz, v. 5, n. 10, p. 132-152, 2020a.
- FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. **Saberes y Prácticas – Revista de Filosofía y Educación**, Mendoza, UNCUIYO, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2020b.
- GAYCKEN, Oliver. The Cinema of the Future: visions of the Medium as Modern Educator, 1895-1910. In: ORGERON, Devin; ORGERON, Marsha; STREIBLE, Dan (Org.). **Learning with the Lights Off: educational film in the United States**. New York: Oxford University Press, 2012. P. 67-89.
- GAYCKEN, Oliver. **Devices of Curiosity: early cinema and popular science**. New York: Oxford University Press, 2015.
- GIROUX, Henry. **El Ratoncito Feliz: Disney o el fin de la inocencia**. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 2001.
- GIROUX, Henry. **La Inocencia Robada: juventud, multinacionales y política cultural**. Madrid: Ediciones Morata, 2003.
- GRUPO IMÁGENES DE LA HISTORIA. El Cine en la Clase de Historia. **Comunicar**, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, n. 11, p. 87-93, 1998.
- HALAS, John; MARTIN HARRIS, Roy. **Audio-Visual Techniques for Industry: United Nations Industrial Development Organization**. New York: UNIDO, 1978.
- HERRERA LEÓN, Fabián. México y el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937. **Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México**, Ciudad de México, UNAM, n. 36, p. 221-259, 2008.
- HOFFMANN FERNANDES, Adriana; BENJAMIN GARCIA, Pedro. O Cinema como Formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes. **Educação Temática Digital Campinas**, Campinas, Unicamp, v. 19, n. 2, p. 384-399, 2017.
- HUNT, Shane. América Latina en el Siglo XX: ¿Se estrecharon las brechas o se ampliaron aún más? In: GONZALEZ DE OLARTE, Efraín; IGUIÑIZ ECHEVARRÍA, Javier (Org.). **Desarrollo Económico y Bienestar: Homenaje a Máximo Vega-Centeno**. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009. P. 23-53.
- ITURRALDE RÚA, Víctor. **Cine para los Niños: proposiciones para fundar cine clubes infantiles**. Buenos Aires: Corregidor, 1984.
- JUEZ VICENTE, Julián. El Cine y su Utilización en los Centros de Enseñanza. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 9, n. 34, p. 205-224, 1951a.
- JUEZ VICENTE, Julián. La Producción de Películas para Niños. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 9, n. 34, p. 341-359, 1951b.
- JUEZ VICENTE, Julián. Sugerencias para un Plan de Cine Educativo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 12, p. 21-27, 1953.
- LARROSA, Jorge. Las Imágenes de la Vida y la Vida de las Imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 32, n. 2, p. 7-22, 2007.

- LOBOS, Juan Matías. Ayúdame a mirar. Acerca de la enseñanza del lenguaje audiovisual en la escuela media. **Toma Uno**, Córdoba, UNC, n. 2, p. 189-196, 2013.
- LÓPEZ MARTÍN, Laura. Origen y Contenido del Cine Proyectado con Fines Educativos Hasta 1960. **Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine**, Angers, UnivAngers, n. 11, p. 1-29, 2013.
- LÓPEZ MARTÍN, Laura. Julián Juez Vicente y los Orígenes de la Cinemateca Educativa Nacional. In: ALTED VIGIL, Alicia; SEL, Susana (Org.). **Cine Educativo y Científico en España, Argentina y Uruguay**. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2016. P. 131-150.
- LÓPEZ SECO, Celina; MOREIRAS, Diego. Ver para proyectar: notas para la utilización del cine en la escuela. **Toma Uno**, Córdoba, UNC, n. 1, p. 243-253, 2012.
- MARKS GREENFIELD, Patricia. **El Niño y los Medios de Comunicación**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- MARTÍNEZ SALANOVA, Enrique. El Cine, Otra Ventana al Mundo. **Comunicar**, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, n. 18, p. 77-84, 2002.
- MARZÁBAL, Iñigo; AROCENA, Carmen. **Películas para la Educación: aprender viendo cine, aprender a ver cine**. Ediciones Cátedra: Madrid, 2016.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.
- MAYNARD, Richard. **The Celluloid Curriculum: how to use movies in the classroom**. New York: Hayden, 1971.
- MIGLIORIN, Cezar. **Pedagogía del Lío: cine, educación y política**. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2018.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el Mundo: una nueva introducción a la cultura visual**. Ciudad de México: Paidós, 2016.
- ORELLANA, María Isabel; MARTÍNEZ, María Fernanda. **Educación e Imagen: formas de modelar la realidad**. Santiago de Chile: Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2010.
- OSORIO, Angélica; RODRÍGUEZ, Víctor. Cine y Pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. **Praxis & Saber**, Tunja, UPTC, v. 1, n. 2, p. 67-86, 2010.
- PALADINO, Diana. Qué hacemos con el Cine en el Aula. In: DUSSEL; Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (Org.). **Educación la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, Flacso, 2014. P. 135-144.
- PATIERNO, Nicolás; MARTINO ERMANTRAUT, Sabrina. Historia y Memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, UPN, n. 71, p. 279-297, 2016.
- PEÑUELA, Diana; PULIDO, Oscar. Cine, Pensamiento y Estética: reflexiones filosóficas y educativas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, UPN, n. 63, p. 89-109, 2012.
- PETERS, Jan Marie Lambert. **La Educación Cinematográfica**. Lausana: Unesco, 1961.
- PLAZA SCHAEFER, Verónica. Producción Audiovisual en Escuelas Secundarias: algunas reflexiones acerca de sus potencialidades en tanto propuestas educativas para los y las jóvenes. **Toma Uno**, Córdoba, UNC, n. 2, p. 197-209, 2013.
- RADETICH, Laura. El Buen Uso del Cine en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. **Uni-Pluriversidad**, Medellín, Udea, v. 11, n. 3, p. 75-82, 2011.
- RODRÍGUEZ MURCIA, Víctor Manuel; OSORIO, Angélica; PEÑUELA CONTRERAS, Diana; RODRÍGUEZ, Claudia. **El Cine como Posibilidad de Pensamiento**

desde la Pedagogía: una mirada a la formación de maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

RODRÍGUEZ ROMERO, Luz Marina. El Cine, Estrategia para el Desarrollo del Pensamiento. **Praxis & Saber**, Tunja, UPTC, v. 1, n. 2, p. 87-110, 2010.

RODRÍGUEZ, Humberto. Cine y Pedagogía: aristas de la relación. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, UPN, n. 63, p. 33-47, 2012.

ROMANO, Livia. II Cinema Didattico di Roberto Omegna tra Propaganda Fascista e Divulgazione Scientifica. **Rivista Formazione Lavoro Persona**, Bérghamo, UniBg, v. IX, n. 28, p. 34-45, 2019.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar; SÁENZ OBREGÓN, Javier. La Construcción Escolar de la Infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. In: RODRÍGUEZ, Pablo; MANNARELLI, María Emma (Org.). **Historia de la Infancia en América Latina**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. P. 389-415.

SERRA, María Silvia. **Cine, Escuela y Discurso Pedagógico**: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SERRA, María Silvia. Educación, Estética y Régimen Visual en la Configuración del Sistema Educativo Argentino. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, UPN, n. 63, p. 19-31, 2012.

SERRA, María Silvia. El Cine en la Escuela ¿Política o pedagogía de la mirada? In: DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (Org.). **Educación la Mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial, Flacso, 2014. P. 145-154.

SMITH, Ken. **Mental Hygiene**: classroom films 1945-1970. China: Blast Books, 1999.

TOSI, Virgilio. **El Lenguaje de las Imágenes en Movimiento**: teoría y práctica del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación. Ciudad de México: Grijalbo, 1993.

VEGA, Alicia. **Taller de Cine para Niños**. Buenos Aires: Ocho Libros, 2018.

VIAFARA SANDOVAL, Harold. Nueve Experiencias desde el Cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, UPN, n. 63, p. 153-172, 2012.

Camilo Bácares Jara es doctor en educación por la Universidad del País Vasco (UPV). Magíster en política social con mención en promoción de la infancia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Sociólogo por la Universidad Externado de Colombia (UExternado).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-0869>

E-mail: comalarulfo@hotmail.com

Editora a cargo: Fabiana de Amorim Marcello

