

El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo.

Bácares Jara, Camilo.

Cita:

Bácares Jara, Camilo (2023). *El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo*. *Perfiles Educativos*, XLV (182), 156-173.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/29>

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



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>.

El cine en la escuela

Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo

CAMILO BÁCARES JARA*

El cine ha sido un protagonista intermitente y secundario en la escuela. Desde su invención fue utilizado para ilustrar, documentar y pensar lo curricular a través de las imágenes. Aun así, con igual ahínco se le ha rechazado y apartado de los procesos educativos. Mediante una propuesta histórica, en este texto se plantean siete fenómenos y discursos que explican esta tensión, es decir, las razones, saberes y representaciones que han determinado que el cine carezca de un papel principal en la educación de los niños, niñas y jóvenes. Entre ellos se cuentan el estigma sobre la imagen, la iconoclasia, la tradición visual escolar, algunos planteamientos de la medicina, la psicología, el derecho y la teología, la minusvaloración del cine como un arte y los imaginarios de los docentes que rechazan al cinematógrafo por la forma en que los ha retratado.

Cinema has been an intermittent and secondary character in school. From its invention it has been used to illustrate, document and think about school curricula through images. Even so, it has been equally rejected for educational processes. Through a historical approach, this text presents seven phenomena and discourses to explain this tension. That is to say, to explain the reasons, knowledge and representations which have caused film to lack a primary role in the education of children and young people. Among these we can find the stigma surrounding images, iconoclasm, the visual school tradition, some medical standpoints, psychology, law and theology. The way teachers undervalue film as an art and their collective imagination rejects film because of the way it has depicted them.

Palabras clave

Educación
cinematográfica
Historia del cine
Historia de la educación
Pedagogía
Enseñanza en medios

Keywords

Cinematographic
education
History of film
History of education
Pedagogy
Teaching in media

Recepción: 23 de noviembre de 2021 | Aceptación: 25 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60906>

- * Docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Doctor en Educación. Líneas de investigación: infancia y violencia política; infancia, cine y estudios visuales; infancia, derechos y políticas públicas. Publicaciones recientes: (2023), "Cine y educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela", *Educação & Realidade*, vol. 48, pp. 1-22; (2020), "Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia", *Aletheia*, vol. 11, núm. 21, pp. 1-18. CE: comalarulfo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-0869>

Nuestra abuela nos lleva al cine. Den lo que den siempre vamos al Metropolitan. Jane Russel se mete en la cama con un *cow-boy* flaquito, en *The Outlaw*. No entiendo por qué. La interrogo en la oscuridad del cine y responde rápido, en voz baja: es que tiene calentura (Poniatowska, 2013: 60).

Los viernes, a la salida de la escuela, iba con Jim al Roma, el Royal, el Balmori, cines que ya no existen (Pacheco, 2006: 21).

INTRODUCCIÓN

Como en ciertos episodios del siglo XX, el entusiasmo educativo por el cine está al alza en la actualidad. Asimismo, muchas de las interpretaciones unidimensionales que rigieron al fenómeno en el pasado vuelven a repetirse. Llama la atención que la gran mayoría de publicaciones que alientan el uso pedagógico del cinematógrafo en la escuela desechen las resistencias estructurales y subjetivas que evitan que ese mandato sea fácil de poner en práctica. Por lo general, estos textos dan por sentado que el peso de la operación recae únicamente en los maestros y que, con una guía que les permita saber qué programar en clase, para qué hacerlo, en qué ocasiones, respecto de cuáles tópicos, etc. (Agosti y Guidorizzi, 2011; Marzábal y Arocena, 2016; Breu, 2012; Ambrós y Breu, 2007), las imágenes en movimiento estarán a nada de convertirse en parte de sus insumos y herramientas para enseñar. Igual pasa con las antípodas de estas versiones reduccionistas. En las propuestas filosóficas que tratan de validar que el cine provoca pensamiento (Rodríguez Murcia *et al.*, 2014) o en las que lo consideran sólo como un arte presto a facilitar una experiencia estética en la escolaridad (Bergala, 2007), la perspectiva histórica que atraviesa el binomio cine y educación pasa desapercibida o brilla por su ausencia.

En efecto, el cinematógrafo en la escuela tiene tras de sí una larga hilera de adversidades

discursivas, culturales, políticas y disciplinares que lo han vilipendiado y postergado a un cierto ostracismo. El caso argentino es paradigmático. A comienzos del siglo XX, si bien el cine fue acogido como un instrumento educativo —al punto de que varios colegios tuvieron sus propias salas de proyección (Cuarterolo, 2015)— las prevenciones estaban a la orden del día. Las de mayor calado remiten al campo cognitivo de los niños, niñas y adolescentes (NNA).¹ Por ese entonces, exponentes y determinantes de la educación como Víctor Mercante creían que lo filmico consumía las “horas de estudio con tanta o más pertenencia cuanto que habitúa una comprensión fácil, creando resistencia al esfuerzo para lecturas de extensión y de fondo” (Serra, 2011: 103). Éste es un indicio importante para imaginar lo que siguió. El celuloide nunca sería descartado como un insumo escolar, pero su futuro quedaría indefinidamente circunscrito a regulaciones, prejuicios y señalamientos que le impidieron convertirse en un hecho curricular, o si se prefiere, en un insumo orgánico y ajeno a las discrecionalidades puntuales y a las necesidades didácticas de un docente.

Dado lo anterior, la cuestión a debatir es que la reciente popularidad educativa del cine desconoce la intrincada trama de fricciones que esconde el objeto de su interés. Pasarla por alto conlleva a un inevitable vacío contextual y a la replicación inconsciente de los escollos que entorpecen que el cine se convierta en un vector de saber y de experiencias en la escuela. Y es que, las batallas que habrán de librarse provienen de diversos frentes, o superan a las restricciones con un sello meramente educativo. Téngase en cuenta que la escuela está lejos de ser un ente autárquico y cerrado. Las influencias de la medicina, la psiquiatría, la psicología, la teología y la sociología fueron cardinales para decidir la finalidad de las películas en los establecimientos formativos. Por ejemplo, la cualidad cinematográfica de hacer y de evidenciar, que encantó sobremanera en

¹ Se utilizará tanto en singular como en plural a lo largo del texto.

un inicio a los educadores, paulatinamente se fue convirtiendo en un aspecto a inspeccionar con detalle. Los primeros consensos tutelares se decantaron por proscribir los contenidos tildados de viciosos, amorales y dañinos para proteger a la infancia espectadora (Bácares, 2018). Solamente un cine acotado y en circunstancias particulares sería tomado en consideración para educar. De esto dan fe las reservas a los géneros cinematográficos, pues al privilegiarse un cine científico u otro con mensajes morales (Smith, 1999), de antemano producidos para los educandos, las narrativas genéricas se tildaron de entretenimiento (Tosi, 1993).

Lo cierto es que el amplio archivo del cinematógrafo continúa siendo relegado de la escuela. Y esto no lo han remediado ni los libros de manual mencionados ni algunas experiencias locales de alfabetización o de apreciación cinematográfica. Evidentemente, hay políticas públicas que obligan a que el cine se incorpore a la vida escolar, empero, los resultados son ocasionales. Está el caso de Brasil con la ley 13006 de 2014 que dicta que “la exhibición de películas será un componente curricular complementario integrado a la propuesta pedagógica de la escuela, y su exposición será obligatoria durante al menos dos horas al mes”. O el de Perú, que en el parágrafo d) del artículo 2 de la ley 26370 de 1994 dictamina: “Promover en el programa de educación secundaria la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación crítica, promoviendo, asimismo, la utilización del cine y el video como medios docentes”. Luego de 25 años de ese reglamento son contados los colegios en Lima donde el cine se utiliza de manera regular en obediencia a ese mandato (Eslava, 2020). Tampoco la tecnología —como pudiera suponerse— ayudó totalmente a la institucionalización escolar del cine. La aparición del Betamax, el VHS y del DVD —y ahora la Internet— cambiaron y facilitaron el régimen de visionado de películas en las aulas (Lobos, 2013), en parangón al pasado, cuando el mercado de inicios del siglo

XX ofrecía proyectores portátiles y colecciones de películas como los de la empresa Pathé, los cuales, por costos, espacios, etc., nunca fue posible masificar (Del Pozo, 1997). Así, los pocos datos que existen —a falta de mejores encuestas de consumo cultural de imágenes en los establecimientos educativos (Benasayag, 2017; UE, 2015)— apuntan que el cine ingresa a la escuela por la potestad del profesorado y para nada por una orden de arriba hacia abajo que lo impone. La pregunta del caso es si todo esto ocurre sin la presencia de restricciones que dificultan esas iniciativas.

Detrás de ellas, el cine emerge como un suceso itinerante o un hecho instrumental “para ilustrar conceptos, motivar o atraer la atención de alumnos ‘aburridos’” (Benasayag, 2017: 62). De ahí que, el problema en cuestión sea más que cuantitativo y técnico. Fundamentalmente, la utilización o la elección de un filme —y con esto discutimos que entre al aula para una tarea específica y con ello se crea que el cine es transversal a la educación— depende de un catálogo de impedimentos de tipo moral y pedagógico que plantean qué deben ver los NNA, así como de otras limitaciones heredadas, asociadas a la comprensión de la imagen y al funcionamiento de la escuela, que encuentran asidero en discursos, instituciones y prácticas que se han prologando en el tiempo. Estas anclas estructurales y subjetivas parecen imperceptibles, pero están ahí, vigilantes; promueven y presionan un prohibicionismo velado, casi inconsciente de lo filmico, o por lo menos de un cine que rompa los cánones ideales de la infancia o los formatos clásicos de la transmisión del conocimiento.

Para revisar los impedimentos en el uso del cine en la escuela recurrimos a un estudio histórico con sustento en una revisión documental de cerca de 70 documentos que remiten principalmente a experiencias de control cinematográfico de la mirada de los NNA en Argentina, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Italia y México, entre otros. La idea del documento fue hallar y organizar los

denominadores comunes encontrados, plantearlos como categorías y procesos transversales —sin desconocer las particularidades de los contextos locales— que impiden, restringen o dificultan la importación del cine a las aulas, en especial, cuando se toman al pie de la letra las bibliografías que rehúyen de problematizar las tensiones que han regido desde un comienzo el encuentro del cine con la escuela. El hallazgo son siete discursividades y hechos que presentamos por apartados a continuación.

EL LOGOCENTRISMO

Si partimos de que en occidente la instrucción y organización del conocimiento se fundan en la cultura letrada, es casi lógico que la relación del cine con la educación sea singularmente contracorriente. ¿Qué significa esto? Que entre lo decible y lo visible existe un divorcio de vieja data que, al compás de la reproducción de la palabra escrita, impuso una ascendencia de lo verbalizado y redactado sobre lo iconográfico. No es de extrañar que el corolario de este logocentrismo fuera la marginación de las imágenes a una función secundaria: la de instruir a los indoctos y a los iletrados, a los incapaces de llegar a los mensajes codificados en las páginas de los libros (Pérez Vejo, 2012). Además, su valor quedó supeditado a la traslación intelectual. Una imagen que no podía ponerse en palabras carecía de utilidad, dado que su pertinencia quedaba supeditada a que derivara en traducciones cognitivas (González de Ávila, 2010). En consecuencia, la predisposición a tacharlas de irracionales fue un lugar común. Basado en lo que Sontag (2006) llamó la “depreciación platónica” de la imagen, el pensamiento europeo las tildó de inservibles para llegar a la centralidad de los fenómenos, al haberlas asociado *a priori* a lo falaz, lo engañoso; a una mera semejanza de lo real:

El pintor o el escultor, al imitar al hombre, no crean otro hombre parecido, sino que crean su imagen. Dicha imagen pertenece a un orden

distinto que el hombre real... Por ello, el concepto platónico de mimesis encierra dos elementos: 1. El artista crea una imagen parecida a la realidad; 2. Es una imagen irreal (Tatar-kiewicz, 2000: 128).

Ante esto, la reacción de la escuela (su instinto más básico) le llevó a rechazar al cine como una opción educativa. Los contradictores magisteriales de la cinematografía argumentaban que las películas no se podían leer, conceptualizar o abstraer. De este modo, si el cine en un comienzo fue elogiado por su capacidad de realismo, al segundo o tercer paso de ese encuentro provechoso se le recriminó por su “relación ambigua con la verbalización (no todo lo que trasmite el cine ni lo que produce, pasa por las palabras)” (Dussel, en Serra, 2011: 14). Semejante sesgo a favor de lo letrado tuvo rápidas repercusiones. La más explícita fue que el cine amenazaba la lectura escolar y los ritos, jerarquías y controles que los adultos implantan a los NNA por medio de ella. Entre muchas pruebas por contar, en los años veinte, en España, se optó por privilegiar lo publicado: “primero el libro, después el cine con el libro” (López Martín, 2013: 1). Igualmente, en Francia, alrededor de los años setenta, la prevalencia de este modelo y la aprensión a un código desconocido condujo a los maestros a leerlo forzosamente utilizando los esquemas del examen literario con los que se trabajaban las novelas o los cuentos (Bergala, 2007).

Cabe decir que la defensa escolar del cine de ningún modo supuso que el libro perdiera su hegemonía o se perfilara hacia un declive; al contrario, “ambos se complementan y ofrecen un discurso histórico con características diferentes” (Bermúdez, 2008: 111). Investigaciones de corte cualitativo manifiestan que cuando los filmes impactan a los espectadores en los colegios propician la búsqueda de libros y viceversa (Bácares, 2021). Los NNA hacen lecturas comparadas, ponen a contraluz las adaptaciones, leen reseñas, etc. Este enfoque, sin embargo, fue dejado de lado desde que se comenzó

a reivindicar con recelo el logocentrismo para minusvalorar el cinematógrafo. Se obvió que históricamente la pantalla grande y la literatura han trabajado de la mano. Por ejemplo, de 1929 a 1993, 73 por ciento de las obras ganadoras en los Premios Óscar se basaron en textos literarios y periodísticos (Cadavid, 2006).

Queda por señalar que, aunque los ecos logocentristas sostienen que el único conocimiento válido es aquel que se sintetiza y trasmite por intermedio de la lectoescritura, el cine ha alcanzado un reconocimiento de fuente y trasmisor de las ideas prácticamente inusitado. La historia cultural (Burke, 2005) y los estudios de memoria (Cristancho, 2018) le han dado ese rango y lo aconsejan como un nodo que enriquece el aprendizaje y la investigación de variadas problemáticas. De manera similar, los alcances de la noción de lectura que se ha utilizado para achacarle al cine sus deficiencias en la escuela son discutibles, pues la lectura es más amplia que lo que atañe a la extracción de un saber de un monopólico documento. Como lo entiende Larrosa (2003: 28), tiene que ver con “lo que nos pasa” a la hora de relacionarnos con una infinidad de textos —un paisaje, una película, una obra de arte, etc.—. En síntesis, a la experiencia personal e íntima que se desprende de ese contacto, que con el cine se da por otras entradas distintas a las tradicionalmente aceptadas: las de las emociones y las afectaciones sensibles que las imágenes le lanzan a quien las advierte (Didi Huberman, 1997).

ICONOCLASIA

Los rezagos de odio, vigilancia y destrucción que han sufrido las imágenes en todas las culturas aportan detalles para nada menores a lo ocurrido con la diada del cine y la educación. Resulta absurdo pensar en la fricción escolar con el cinematógrafo sin reparar en el archivo abierto de objeciones que han definido su rumbo, usos y despliegues, esto es, sin considerar la iconoclasia en el análisis (Dussel,

2017). Básicamente, las de un matiz religioso y político, ambas vigentes hoy en día, se apegan a dos principios fundamentales: renegar de la “condición licenciosa inherente a las imágenes” (Freedberg, 2017: 42) y destruir y sustituir los símbolos del contrario. Por eso, en la guerra de las iconografías, lo pictórico, escultórico o lo visible se destruye, se prohíbe o, curiosamente, se combate con una contraofensiva de imágenes depositarias y apegadas a los valores y cosmovisiones del iconoclasta. Así lo acredita el sistemático plan de aniquilación y sustitución de las efigies y esculturas de los dioses en México a cargo de Hernán Cortes durante la conquista (Gruzinski, 2016) o las xilografías que promovió Lutero en el siglo XVI en oposición al Vaticano, “como el famoso *Passionat Christi und Antichristi*, que contrapone la vida sencilla de Cristo con la magnificencia y la soberbia de su ‘vicario’, el papa” (Burke, 2005: 70).

Ahora bien, el cinematógrafo también ha padecido iconoclasias específicas que lo han denigrado, prohibido y atacado violentamente. En Estados Unidos, en los años treinta y cuarenta, la llamada Legión Nacional Católica de la decencia fue muy activa liderando piquetes, asaltos físicos y boicots comerciales contra las salas de cine y las casas productoras que estrenaban películas con imágenes eclesiásticamente indeseadas o perniciosas (Black, 1999). Su plan era hacerlos rehenes de las taquillas y chantajearlos en el rubro económico para reordenarlos hacia un cine moderado en escotes, robos, corrupción, sexo, adulterio, pobreza, delincuencia, violencia e insultos. Lo que el famoso texto de autocensura conocido como el Código Hays exigía a los filmes de Hollywood: ser más moderados de lo que ya eran, evadir la realidad o entretener sin profundizar en detalles sociales o éticos de gran envergadura (Black, 2012).

La iconoclasia cinematográfica encontró en lo legal otra arma para fiscalizar y sancionar las imágenes y a sus detentadores. Los comités de censura y clasificación de películas

cumplieron la misión de depurar lo aborrecible e indigno para la mirada religiosa y para los defensores del *statu quo*. Previamente a que se popularizaran en América Latina (Bácares, 2018), en 1922 tuvieron su pico en la sociedad estadounidense, con la presentación de cerca de 100 proyectos de ley de censura cinematográfica en 37 estados, con efectos tan variados como el de Nueva York, que en 1928 censuró “más de 4 mil escenas en más de 600 películas” (Black, 2012: 48). Los argumentos esgrimidos eran sencillamente que lo inmoral en el cine —propio del desacato a lo victoriano, al patriarcado, a la obediencia estatal, a la familia, a los sacramentos, etc.— era ruinoso para la civilización y envilecedor para los NNA.

Ni la escuela pública ni la privada hicieron oídos sordos de esos rumores. A los filmes se les encerró en epítetos denigrantes y se les acusó de ser seminarios de malas enseñanzas. El pedagogo belga Alexis Sluys (1925) consideraba que los NNA eran presa fácil de los influjos del cine por su situación de infantes o por su falta de temple moral. Víctor Mercante, al exponer nuevamente sus reservas, lo tasó como un peligro moral: “una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal... que no hace más que contrarrestar el orden y la moral que la escuela se empeña en construir” (Serra, 2011: 179-180). Con estos antecedentes, las condiciones para las ramificaciones iconoclastas estaban listas. Por supuesto, para la escuela laica esto no significaba empezar de cero; en su constitución fue habitual la reconversión de las imágenes de los ídolos religiosos por otras en las que se acentuaban gestas nacionalistas o científicas (Dussel, 2017). Mucho menos lo fue para las escuelas a cargo de congregaciones religiosas, vigilantes de las imágenes contrarias a su arsenal de santos, cruces, vírgenes, etc. El cine, a fin de cuentas, era un objeto secular que proyectó, a la vista de los espectadores (pronto se agotó su primera faceta documental y realista), nuevos dioses

para adorar: los divos y divas del *star system* o, en pocas palabras, otras figuras de veneración, profanas, propias del “culto a lo visual espectacularizado y a los personajes famosoides” (Lipovetsky y Serroy, 2009: 25).

De esta manera, la iconoclasia, entendida como un entramado de valores que rivalizan con las iconografías del contrincante o con la moral, los fines y las ideologías personales y grupales, en el decurso del trato del cine y la educación fue activándose gradualmente por una cantidad de actores que se sintieron amenazados. Borrar, reprobar, tachar, escoger y suscribir una selección de imágenes que sorteen un filtro es una constancia de esta avanzada, perceptible todavía en acciones que prohíben y borran de la experiencia docente y estudiantil a las filmografías que cargan imágenes contrarias a un determinado iconoclasta y censor. Los mejores ejemplos de esto los vemos en Estados Unidos, donde las juntas escolares deciden el uso de las películas en los planes de estudio y los padres de familia deben autorizar sus proyecciones y firmar anticipadamente permisos. Por vía de esta fórmula el prohibicionismo se ha ido imponiendo, y los condados de varios estados como California, Washington y Maryland han votado, desde 1980; para prohibir las cintas con clasificación R y PG-13 en las escuelas² (Aratani, 2006; “School District’s Ban on R-Rated Films...”, 1990; Sitt, 2002). La razón de esta decisión es que la vigilancia parental concibió a películas como *La lista de Schindler* de Steven Spielberg (1994) o *West Side Story* de Jerome Robbins y Robert Wise (1961) como peligrosas e inapropiadas para la educación de sus hijos.

EL ORDENAMIENTO VISUAL DE LA ESCUELA

La trayectoria visual que carga a cuestas la escuela cimienta de una manera considerable las actitudes que se oponen al cine. Para

² Las películas con clasificación R son aquellas prohibidas para menores de 17 años y las PG-13 para menores de 13 años de edad.

entender esto, hay que recurrir a dos categorías que hablan de las tradiciones escolares en torno a las imágenes. De entrada, la aludida enemistad se enclava en la preexistencia de un régimen visual: el conjunto de discursos y prácticas que ordenan una forma de mirar dentro de las instituciones educativas. De su mandato emana qué puede y qué debe ser visto, qué merece la atención y qué no (Dussel, 2014; Hoffmann Fernandes y Benjamin Garcia, 2017). Adicionalmente, a la escuela la gobiernan y organizan, en todos los niveles, fuerzas e imaginarios primigenios y solidificados que levantan muros cuando algo novedoso intenta ingresar. Es lo que Tyack y Cuban (2000) metaforizaron como la “gramática escolar”, esto es, la naturalización de unas costumbres y normas, o de un modo de ser acrítico respecto de las reglas definitorias e inamovibles del uso del tiempo, de los espacios, del número de estudiantes por salón, de las fronteras disciplinares, del tamaño de las aulas, de los uniformes, de la disposición de los objetos, de las sanciones, de las notas, de las estrategias didácticas, etc.

Hasta la aparición del cinematógrafo, la simbiosis del régimen visual y la gramática escolar avalaba exclusivamente el uso de imágenes fijas de diseño propio —como las láminas— con el cometido de “ordenar y simplificar el mundo de ‘allí afuera’... Esa simplificación cumplía con propósitos moralizantes, pero también cognitivos, porque simplifica el proceso de atención y lo focaliza” (Feldman, 2004: 94). Por tanto, la condena al cine devino por su extranjería o por no haberse manufacturado anticipadamente para convertirse en un soporte escolar útil y regulado. Aún más, el cinematógrafo a duras penas podía encajar en esa ecuación, dado que la escuela fue una productora por excelencia de imágenes estáticas, que según la necesidad o la coyuntura eran intercambiables, móviles o fáciles de ocultar. Por su rasgo físico, bastaba descolgar un cuadro o arrancar una foto para dar por saldado el asunto. Así mismo, estaban atadas

a un alto grado de inspección: ponerlas en una pared, en el centro de un patio o develarlas requería de salvoconductos. En Argentina, “más de una década después de la invención del cine, dos circulares del Consejo Nacional de Educación establecían que las escuelas debían pedir autorización al Consejo para colgar cuadros y retratos en las escuelas” (Dussel, en Serra, 2011: 13). Con el celuloide esto era mucho más complicado. El movimiento de las imágenes y su disposición pública superaban por mucho a la administración iconográfica descrita. Pese a que se restringiera su llegada, o se compraran películas tildadas de educativas, los filmes se extendían por fuera de su radio de revisión.

Vale subrayar que la escuela constantemente asintió a favor de la visualidad, de mostrar lo micro y lo macro en apego al cerco que le imponía su régimen visual y la gramática escolar reinante con mapas, estatuas y bustos, libros de texto, microscopios, e incluso juguetes pre cinematográficos (Dussel, 2009; Serra, 2012). Por esto, el cine logró acomodarse o mimetizarse en lo escolar, con todo y su desaprobación por demandar cambios en el manejo del espacio y del tiempo o por su ingobernabilidad material. En otras palabras, fue debido a la extensa historia visual de la escuela, o a discursos como el de Comenio y Pestalozzi a favor de las imágenes para la enseñanza, que a lo educativo le resultó imposible desechar o desterrar totalmente al cine. La solución a la mano condujo a relegarlo, a impedirle que modificara la duración de una clase para proyectarse o a tutelar y censurar muchos de sus contenidos comerciales y públicos. En esa dirección actuaron las fuerzas inscritas en la mayoría de los regímenes visuales de las escuelas públicas y las gramáticas escolares religiosas opuestas a la escolarización del cine. Por un lado, la educación laica optó por acoger un tipo de cinematografía especializada para instruir en la higiene, en temas agrícolas e industriales, en ciencias exactas y naturales, en geografía e historia, etc. (López

Martín, 2013). Por otra parte, como lo dejan ver *El Limpia botas* de Vittorio De Sica (1946) o *Adiós a los niños* de Louis Malle (1987), lo fílmico fue reducido por las políticas visuales de las curias a unos cuantos asuntos —sobre todo de ocio— a ser mirados en unos horarios puntuales. La siguiente anécdota ocurrida en el Colegio Auseva de los hermanos maristas en Oviedo, España, entre 1947 y 1950 informa de esta contradicción, consistente en otorgar un derecho a la mirada, pero restringiéndola, aunque por los más de 200 mil colegios católicos que existen en el mundo puede haber mutado a otras prácticas menos evidentes de control moral fílmico (“Aumentan escuelas católicas en el mundo...”, 2013):

Durante las sesiones, un fraile larguirucho y buenazo era el encargado de cuidar del orden y la compostura. Tenía una cara tan fea y larga que le motivó el sobrenombre de “El caballo”, y sus características más peculiares eran los anacronismos que cometía con frecuencia y las incorrecciones gramaticales. Todos repetíamos con carcajadas aquella frase suya que nunca olvidaremos: “cuando rociaron con gasolina el chalet de Herodes”. Ni tampoco olvidaremos jamás lo que ocurría cuando en algunas películas, muy de cuando en cuando, los héroes se disponían a besar a la estrella rescatada de las garras del malo. En el justo momento en el que se producía el acercamiento paulatino, el fraile alzaba de súbito la voz, gritando repetidamente al operador: ¡ósculo!, ¡ósculo!, y al instante el operador cubría el objetivo de la cámara, de modo que en la siguiente imagen los protagonistas se separaban bruscamente, después de un cuadro en negro (Miravalles, 1998: 65).

SABERES DISCIPLINARES: PSICOLOGÍA, DERECHO, MEDICINA

El reparo escolar a las películas funciona en redes y está interconectado con una colección de saberes y disciplinas que por épocas

contribuyeron a encender las alarmas sobre las consecuencias negativas del cine en los NNA. Hablamos, para ser más precisos, de los discursos médicos y psicológicos que decían que el cine afectaba el sistema nervioso y provocaba tartamudeos, pesadillas, descontrol de esfínteres, sinestesias, adicciones cinéticas, imitaciones comportamentales, frenetismos, anorexias, convulsiones corporales y faciales, tentativas de suicidio y asesinato, etc. (Sosenski, 2006; Bácares, 2018; Serra, 2011). La psicología experimental y la sociología interaccionista simbólica acudieron a pequeñas muestras, encuestas y observaciones para intentar generalizar sus hallazgos aduciendo que el cine era peligroso para los NNA. Las más emblemáticas y citadas por los enemigos del cine fueron los nueve volúmenes conocidos como los estudios Payne o, en su defecto, un libro que los resumió titulado *Our Movie Made Children* (Forman, 1933). Sus orígenes se remontan a 1928, cuando la fundación Payne donó 200 mil dólares a William Short —un sacerdote opositor del libertinaje en el cine— para que éste contratara a un grupo de académicos de siete universidades —entre ellos al sociólogo Herbert Blumer— para recabar datos científicos que validaran las presunciones de que los filmes eran perjudiciales para los NNA a partir de conocer cada cuánto iban a los cines, qué veían y qué tanto los alteraba emocionalmente (Jowett *et al.*, 1996). Las investigaciones quedaron a cargo del profesor W.W. Charters, director de la oficina de investigación pedagógica de la universidad estatal de Ohio, y se entregaron cuatro años después, en pleno apogeo del movimiento social eclesial estadounidense para la prohibición del cinematógrafo a los NNA y a otros grupos considerados como vulnerables. Sus conclusiones versan acerca de que el impacto de los filmes en los NNA era relativo y dependía de los contextos sociales y de las películas revisadas. Lo que sí es innegable es que levantaron información que se aprovechó políticamente para la promoción de la censura o para atemorizar a los papás y a los maestros

sobre la impertinencia de ofrecer el cine a la infancia. Ver una película, por ejemplo, le podía robar horas de sueño a los NNA “muy sensibles, débiles o inestables” (Black, 2012: 168) por la impresión que causase en ellos o por el recuerdo prolongado de sus primeras impresiones.

Podemos decir que la escuela aceptó a regañadientes al cine; siempre le abrió la puerta sin cesar de declararle su antipatía con una sucesión de estudios psicopedagógicos dedicados a inquirir sus implicaciones en los estudiantes entre las décadas de los años veinte y los sesenta (Field, 1958; Lunders, 1959; Mialaret, 1964; Dieuzeidi, 1967; Bullaude, 1968). Los profesores más reticentes y preocupados empezaron a aplicar cuestionarios en las escuelas para confirmar las hipótesis que se prevenían subjetivamente. Dos casos dan pistas de estas prácticas. En Brasil, un profesor llamado Gastão Strang, en 1912, en el municipio de Leme en São Paulo, al percatarse de que sus estudiantes imitaban a los vaqueros que habían visto en una película en un cine local, diseñó un trabajo escrito para medir las impresiones que la cinta les había dejado. Los resultados obtenidos “al estudiar el alma impresionable del niño a través de la escritura fue el siguiente: sensible 7; indiferente 16; con tendencias morbosas 37 ...la conclusión final de la experiencia constituye una prueba de que la impresión fue extrema” (Duarte y Alegria, 2008: 63). Con un alcance mayor, el intento por aspirar a una científicidad para acusar al cine de ser desfavorable para los NNA volvería a la carga en Argentina. Allí, un inspector escolar llamado José Natale organizó en 1925 una encuesta para 3 mil 651 NNA de segundo a sexto grado de las escuelas de un distrito de Buenos Aires y a los profesores que aplicaron el instrumento. Un 33 por ciento de los escolares

encuestados compartió que soñaban con las películas que habían visto tras sus visitas al cine, pero lo más sobresaliente de esa operación fue el develamiento de los imaginarios del profesorado sobre este asunto (Southwell y Serra, 2009). Los NNA eran percibidos como víctimas a merced de las imágenes por tener almas maleables y por faltarles racionalidad; y al cine se le leyó como una máquina “de perniciosas inclinaciones [que] enferma la imaginación con ideas absurdas [y que] hace apoteosis del mal” (Southwell y Serra, 2009: 88).³

Por otro lado, las investigaciones sociope- nales y el discurso tutelarista abocados a prevenir el delito al corregir al posible infractor con anterioridad de cometerlo, señaló al cine —junto a otras actividades como visitar pistas de baile o trotar, jugar o trabajar en la calle a altas horas de la noche (Platt, 2006)— de ser un causante exponencial de la comisión de las trasgresiones penales. Esta era una variable que los estudios Payne enfatizaron como troncal anteriormente, con base en que, de 110 presos jóvenes indagados en sus investigaciones, 49 por ciento le atribuyó al cine el *modus operandi* para perpetrar un atraco con éxito (Black, 2012). El dilema aparente residía en que el cine ridiculizaba el imperio de la ley y a las autoridades, mostraba a los criminales como héroes y no escatimaba en esfuerzos por revelar sus métodos y técnicas delictivas.

A este compás, en la primera mitad del siglo XX los jueces de menores buscaron leyes que ratificaran el control sobre estas actividades juveniles. Está documentado que en México cada vez que llegaba un NNA a un juzgado de menores —es decir, la carne de cañón de este sistema enfocado en quienes no tenían padre ni estudiaban— los funcionarios judiciales los interrogaban y les preguntaban por los

³ En la actualidad, la visión profesoral es un poco distinta. Un estudio de caso con 139 docentes en Ourense, España, sugiere que la no utilización del cine en el aula se debe a factores como la inexistencia de un espacio adecuado (69.6 por ciento), a desinterés (63 por ciento), a la falta de formación especializada (59.8 por ciento) y de tiempo en el horario curricular (63 por ciento). Asimismo, su uso se fundamenta en que el cine “produce cambios de actitudes (61.7 por ciento) y favorece el desarrollo de habilidades sociales” (59.6 por ciento) (Pereira y Marín, 2001: 246). Sin embargo, estas últimas respuestas permiten inferir que a la larga no cualquier película encaja en esta interpretación. Habrá unas adecuadas y otras indeseadas por entenderseles como estimulantes de “actitudes” y “habilidades sociales” rechazadas por los docentes y adultos.

divertimentos a los que más acudían. Como las respuestas convenían en el cine, consecuentemente se pensó que esa cifra reiterada era el cimiento de los infractores tácitos y de los que aún no lo eran (Sosenski, 2006). En Colombia, el juez, escritor y político Jesús Antonio León Rey fue un convencido de este planteamiento y de la consolidación de estos datos en el juzgado segundo de Bogotá en los años treinta. En 1937 dejó constancia que de 664 menores que comparecieron a su despacho en enero, febrero y marzo de ese año, 502 confesaron su asistencia repetida al cine; la conclusión fue que 75.6 por ciento de los sujetos institucionalizados habían sido impulsados por los filmes a cometer las infracciones (León, 1937).

El raciocinio para semejante operación era simple: el cine tenía la capacidad de aprovecharse de los NNA al fijar mensajes subliminales en sus mentes. Casi que lo presenciado en una película iba a agobiarlos por un tiempo y arrinconarlos hasta que cedieran al crimen. Teóricamente, esto pasaba porque el cine se soportaba en artificios como la luminosidad, la oscuridad, el vértigo o la cercanía de los planos, todo lo cual lo volvía una sugestión o una hipnosis difícil de rechazar; y por la permanencia de la acusación criminológica de que los NNA eran exponentes naturales de un espíritu de imitación frente a contextos licenciosos y anómicos, así como a una persona amoral, desviada o criminal, debido a que se consideraba que su cerebro funcionaba como una placa de registro fotográfica (Zapiola, 2009). De hecho, la Premio Nobel de la Paz de 1921, Jane Addams, postuló en 1909 que “todo lo que veían en la pantalla se transformaba directa e inmediatamente en acción. Si los niños veían películas de crímenes, se volverían criminales; si veían películas que trataran de temas ‘inmorales’, adoptarían esos valores” (Black, 2012: 19). No hace tanto, el asesinato de James Bulger en 1993 en Liverpool puso nuevamente esta idea en boga. Una de las explicaciones del homicidio de este niño de dos años a manos de otros dos de diez años se concentró en una

psicopatía activada por la canción y la película de *Chucky. El muñeco diabólico* (Urrea, 1997). De cualquier forma, esta posición condenatoria es como el ave fénix y resurge a menudo para fundamentar los picos de criminalidad de NNA y de estudiantes por fuera de la escuela o en su seno (“La matanza de Aurora...”, 2019). A estas interpretaciones, sin embargo, se resisten otras de pedagogos que desestiman a lo filmográfico como la palanca decisiva o auxiliar de las contravenciones penales de los NNA y de las violencias acometidas en las rutinas escolares:

Muchas personas creen que las malas películas forman criminales. Me parece que es una opinión corta de vista. Dudo mucho que una película haya corrompido nunca a nadie. Indudablemente, una película puede sugerirle un método a un joven, pero el móvil está presente antes de que la película saliese al público. La película puede hacer más artístico el crimen, pero probablemente no puede sugerir el crimen a nadie que no lo haya proyectado (Neill, 2004: 222).

TEOLOGÍA Y MILITANCIA CATÓLICA

El tabú religioso y la condena a las imágenes cinematográficas por parte del catolicismo determinó decisivamente el derrotero del cine en la escuela. Uno, por cierto, ambiguo, lleno de contradicciones, de tires y aflojes, de permisos y de negaciones. El corporativismo católico de plano asumió al invento del cinematógrafo como un esparcimiento que exaltaba los sentidos “sin permitir que la mente se esforzara y cumpliera su papel de discernir sobre la virtud y el vicio para salvaguardar la conciencia cristiana” (Álvarez, 2003: 111). Por consiguiente, el Vaticano, con una serie de cartas encíclicas ordenó a los obispos del mundo limitarlo o reconducirlo para educar en correspondencia a su credo. Lo que originó esa seguidilla sería un texto de 18 páginas en el que el Papa Pío XI tachó al cine por retar y colocar en peligro a la educación cristiana

como lo hicieran los libros censurables y la radio; con un resquicio que le reconocía a las películas cualidades para la instrucción a costa de que se sometieran a lo que él llamó sanos principios:

Sólo que, en nuestros tiempos, hay que tener una vigilancia tanto más general y cuidadosa, cuanto más han aumentado las ocasiones de naufragio moral y religioso que la juventud inexperta encuentra, particularmente en los libros impíos o licenciosos, muchos de ellos diabólicamente difundidos, a vil precio, en los espectáculos del cinematógrafo y ahora aun en las audiciones radiofónicas, que multiplican y facilitan, por decirlo así, toda clase de lecturas, como el cinematógrafo toda clase de espectáculos. Estos medios tan potentísimos de divulgación, que pueden servir, si van regidos por sanos principios, de gran utilidad para la instrucción y educación, se subordinan, desgraciadamente, muchas veces tan sólo al incentivo de las malas pasiones y a la codicia de sórdidas ganancias (Pío XI, 1929: s/p).

Siete años después, en 1936, su exposición contra el cine se especializó o tomó cuerpo en una categoría moral que serviría para ubicar lo que convenía vigilar: las “películas malas”. Los fieles que las vieran se exponían a sus huellas oprobiosas y protervas, al pecado y al desapego a las obligaciones y deberes con los demás, con la Iglesia y con el Estado. Hermenéuticamente hablando, en esta categorización binaria se asomó su reverso, o lo que se podría llamar como las “películas buenas”, que por decantación y con sobrado beneplácito serían apreciadas, valoradas y juzgadas como educativas por los órganos eclesiásticos:

Todos saben cuántos daños producen en las almas las películas malas. Como alabando las concupiscencias y los placeres ofrecen ocasión de pecado, inducen a los jóvenes al camino del mal, exponen la vida bajo una falsa luz, ofuscan los ideales, destruyen el puro amor,

el respeto al matrimonio y el afecto para la familia. [El cine] ejerce fascinación con atractivo particular [sobre los] jóvenes, sobre los adolescentes y sobre la infancia misma. En la edad en que se está formando el sentido moral y se van desarrollando las nociones y los sentimientos de justicia y de rectitud, en que surgen los conceptos de los deberes y de las obligaciones, de los ideales de la vida, el cinematógrafo, con su propaganda directa, toma una posición de franca preponderancia (Pío XI, 1936: s/p).

Con el nombramiento de Pío XII en la jefatura católica, el paradigma abolicionista cambió o se la jugó por usufructuar a las imágenes en movimiento. Una clasificación semi renovada estimó que el cine se dividía en dos manifestaciones: el que producía filmes morales (consecuentes con los mandatos naturales y divinos) y los inmorales (expositivos de antivalores, de la violación a los sacramentos, etc.) (Simanca, 2005). Con esto, el catolicismo removió sus fichas para supervisar el consumo cultural de todos sus fieles —adultos, NNA, escolares— y para recomendar, con críticas especializadas en la prensa, las películas aptas y sanas que podían ver (Nieto, 2012), preferiblemente en las salas parroquiales que los sacerdotes fueron creando en las ciudades (Bácares, 2018). Lo mismo ocurrió en las escuelas bajo su égida y poder. Por un tiempo, desoyeron sus propias proscripciones al aprovecharse de las emociones producidas por el cine, o de la fastuosidad con que se representaban las gestas, parábolas e historias narradas en la Biblia. Por ejemplo, los colegios católicos se sirvieron de la etapa de oro del cine bíblico hollywoodense con títulos como *Los diez mandamientos* de Cecil B. De Mille (1956) o *Rey de reyes* de Nicholas Ray (1961) (Paladino, 2014). Ni qué decir de su militancia educativa por medio de la Oficina Católica Internacional del Cine fundada en 1928, que promovía reseñas, críticas, libros y congresos. Tres fueron definitivos para este devenir. El de 1954 en Colonia, Alemania,

donde se discutió la clasificación moral de las películas; el de 1955 en Dublín, Irlanda, para debatir sobre la difusión e influencia de las clasificaciones morales de las cinematografías (Black, 1999); y el de 1958 en París, Francia, cuyos esfuerzos se enfocaron en sacar adelante las buenas películas, es decir, “aquéllas que demuestren la pericia del director en el uso de los recursos formales y técnicos, aborden contenidos interesantes y, en especial, se ajusten de alguna manera al canon moral y religioso defendido por la Iglesia” (Nieto, 2012: 857). Lo desviado de estas directrices pasó a ser objeto de persecución y de malas reseñas en lo que corresponde al campo de visión de los NNA y de su educación cinematográfica. Proceso que, a todas éstas, nunca terminó: hace relativamente poco, en 1996, el Papa Juan Pablo II seguía remarcando el llamado a proteger a los NNA de las imágenes en movimiento que lesionen “la familia en su existencia, en su estabilidad, en su equilibrio y en su felicidad... que trate de erotismo o violencia, de apología del divorcio o de actitudes antisociales entre los jóvenes” (Wojtyła, 2012: 56).

EL CINE ES UN ARTE MENOR

La rebaja del cine a un espectáculo de feria o a “una suerte de degradación de la alta cultura” (Abramowski, 2010: 46) alimentó también, de una forma no menos sustancial, su aplazamiento de la escuela. Ciertamente, los teóricos del cine han zanjado esta discusión defendiendo al cinematógrafo como un arte autónomo, provisto de lenguajes y de bifurcaciones estéticas que superan el simplismo de replicar a los textos literarios (Casetti, 2010). No obstante, el prejuicio del cine como un arte inferior pervive y se balancea entre el reconocimiento y el rechazo en el gremio de los escritores (Peña, 2009). Normalmente, las imágenes en movimiento han sido vilipendiadas y desvaloradas por los novelistas (Vargas Llosa, 2001; Vila-Matas, en García, 2007). Caso que se repite en muchos cineastas y guionistas en frases como:

“yo le tengo mucho respeto a la literatura, porque me encanta sentir que el cine es un arte menor y la literatura es el gran arte” (Almodóvar, 1991: 143); o “el cine es un arte claramente menor a la literatura... la literatura aún no ha podido ser superada por ninguno de los otros artes narrativos; ni por el cine, ni el teatro, ni la televisión” (Giacobone, 2018: 53).

Por tal razón, parece evidente que la desvalorización artística del cine allanó el sendero para que se le enseñara con excesivo cuidado. Los obstáculos que persistieron, por lo demás, poco se preocuparon por discernir o debatir el concepto de arte o su concatenación con el cinematógrafo. El estigma se centró —una vez más— en que las imágenes cinéticas promovían el rompimiento de las tradiciones y de los valores establecidos. Verbigracia, en la academia británica se desdénaba el cine en la instrucción por imaginarlo como un “arte popular que no podía reemplazar como asignatura obligatoria a la literatura, arte que, según teóricos como el famoso F.R. Leavis en los años cincuenta, se distinguía no solamente por una estética compleja sino por unos valores morales edificantes” (Evans, 2007: 27). Este tipo de opiniones marcaban la pauta a mediados del siglo XX. En la obstinación por legalizar la censura escolar y pública del cine, los representantes de la Iglesia católica agregaron a su empresa el argumento de que el celuloide se oponía a los fines del verdadero arte: la belleza y el bien, o lo que monseñor Civardi llamaba la expresión y la voluntad de Dios (Civardi, 1951). Para él, el cine era un arte defectuoso, alejado de su deber ser: proveer a alguien de una estética que lo purifique, eleve, perfeccione, espiritualice o comunique con su creador. Lo opuesto era un cine anticristiano, corrompido, desafiante de las disposiciones divinas y, por ello, nada presto a ser un insumo o un método para la educación de los NNA:

Hay una cosa que a ningún arte le está permitido, en cuanto que es actividad del hombre destinada a otros hombres: ocasionar daño

al hombre. Aquí está el límite que la moral impone al arte. Mas —repárese bien— es un límite extraño a la esencia del arte, ajeno a su misión. Una obra de arte proporciona daño al hombre siempre que, de cualquier forma o por cualquier razón, le incline al error, a la culpa, al vicio; siempre, en fin, que es ocasión de pecado. En tal caso, aparta al hombre del camino del bien y del deber, esto es, del camino que le conduce al fin último para qué fue creado (Civardi, 1951: 22).

A decir verdad, las voces que invocan que el cine en la escuela se le facilite a los NNA como una experiencia estética son muy recientes (Bergala, 2007). En los albores del 1900, lo escolar interpretó al cinematógrafo nada más que como un avance mecánico que estrictamente mostraba y que podía servir para capturar la realidad. En colegios industriales como en el bonaerense, Otto Krause llegó a tener “en sus programas talleres de cinematografía donde se enseñaban los principios básicos de esta nueva técnica” (Cuarterolo, 2015: 53). De los setenta en adelante, lo que prosiguió no fue la formación de un gusto ni del placer cinéfilo que Bergala (2007) defiende ahora con ahínco. La imperante educación en medios acudió y explotó al cine para develar las marcas ideológicas y políticas incrustadas en las imágenes; ver filmes tenía como propósito remarcar los clichés, los estereotipos y las convenciones con las cuales se refuerzan y comunican los mensajes de los grupos dominantes (Buckingham, 2005). El cine por el cine mismo quedó al margen de las urgencias de la escolaridad o, por lo menos, la enseñanza abocada a la apreciación y al disfrute estético de su inagotable archivo visual. Al extremo de que, cuando llega a un aula, por lo regular lo hace sometido a un objetivo pedagógico de análisis textual —y no por un reconocimiento artístico— para “criticar, desacralizar, desmitificar, desidealizar, discernir... denunciar, desvelar y desocultar” (Serra, 2011: 280).

REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE EL CINE

El punto de vista y las representaciones de los docentes acerca del cine son tan importantes como el resto de los fenómenos que han restringido las películas en la escuela. Cabe la posibilidad de que los profesores que afrontan inconvenientes técnicos y pedagógicos cuando procuran usar una determinada filmografía, se cierren a volver a intentarlo dado que les retrotrae a episodios fallidos, insatisfactorios y desordenados. En gran parte esto se consume por las dificultades de equipos y de infraestructura que exige la proyección de una película (oscuridad, buena acústica en un salón, un aparato proyector, mantenimiento, tener una videoteca disponible, etc.). Un país enteramente cinéfilo como Italia lo demuestra. Allí sólo 20.8 por ciento de los maestros apela al cinematógrafo en primaria y 32.9 por ciento lo hace en secundaria; 62.5 por ciento de las escuelas están bien equipadas y las videotecas escolares con más de 50 películas representan un bajo 17.9 por ciento (UE, 2015). Otro jaque impuesto por el profesorado a un trabajo más holístico y a largo plazo con el cine se encuentra en la creencia de que las imágenes son dicentes por sí solas, que sirven para ilustrar un tópico curricular o que son una forma entretenida de matar el tiempo (Benasayag, 2017). Aunque con estas definiciones el cinematógrafo accede a la escuela, el reduccionismo de su potencial cobra el protagonismo. Los filmes se vuelven accesorios y complementos de lo logocéntrico y, al final, quedan a la discreción de los titulares de las clases o de sus necesidades didácticas.

De igual forma, el maestro desconfía del cine por la intensa observación que ha hecho de su profesión, en la que, según testimonios de los involucrados “a los profesores se nos pone como aburridos, como lateros, como viejos de lentes, como que nada nos importa y en estos videos nos siguen reflejando igual y esa

cuestión nos choca porque en el fondo no somos así” (Pancani, 2006: 267). En el extenso historial de películas que tratan la educación, a los agentes escolares se les presenta y caricaturiza como autoritarios, violentos, ignorantes, perezosos e irrelevantes para cualquier transformación social (*El cine. Enciclopedia Salvat...*, 1980). En términos generales, son innumerables las películas que se alejan de la versión ideal y arquetípica del maestro sabio y trascendental que guía al educando hacia un futuro brillante o que le ayuda a encontrar su vocación (Martínez Salanova, 2010). Esto se debe a que la tríada de la pizarra, el maestro y el alumno son un *leitmotiv* o una recurrencia de los encuadres; lo que Balló y Bergala (2016) llaman motivos visuales: el retorno permanente de una presencia por el interés que tienen de ella la cultura pictórica y las imágenes en movimiento.

Desde luego, el cine ha reconocido a los profesores paradigmáticos y sus esfuerzos educativos, a veces estropeados o sorteados por las relaciones extraescolares prescritas por el totalitarismo, el racismo, la inmigración, la pobreza, la violencia, etc. Piénsese, entre miles de filmes de este tipo, en: *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999), *El rey de los niños* de Chen Kaige (1987), *La clase* de Laurent Cantet (2008), *Hoy empieza todo* de Bertrand Tavernier (1999), *Ni uno menos* de Zhang Yimou (1999), *La pizarra* de Samira Makhmalbaf (2000), *187* de Kevin Reynolds (1997), *Veinticuatro ojos* de Keisuke Kinoshita (1951), *Escritores de la libertad* de Richard LaGravenese (2007), *Half Nelson* de Ryan Fleck (2006) o *Cien niños esperando un tren* de Ignacio Agüero (1988). Sin embargo, el cine, al beber de los recuerdos de los cineastas o al estar atento a hechos sociales de ocurrencia sistemática ha sido prolífico en contar las vejaciones, humillaciones y violencias que sufren los NNA en la escuela con cintas como *Cero en conducta* de Jean Vigo (1933), *Thomas Brown* de Robert Stevenson (1940), *Kes* de Ken Loach (1970), *Los cuatrocientos golpes* de François Truffaut (1959), *La pared* de Alan Parker (1982),

If... de Lindsay Anderson (1968), *Los niños de San Judas* de Aisling Walsh (2003), o *¿Dónde está la casa de mi amigo?* de Abbas Kiarostami (1987). Ninguna de estas escenificaciones son puras ficciones o metáforas de un lapso supe- rado. Como lo indica el famoso informe Pinheiro, 58 por ciento de los NNA escolarizados del mundo no están protegidos jurídicamente contra el castigo físico y en las escuelas subsiste la reprimenda física y psicológica como una forma aceptada de enseñanza con manotazos, bofetadas, nalgadas, empujones, patadas, pellizcos, gritos, zarandeos, etc. (Pinheiro, 2010).

Puede ser que por la infinitud de imaginarios sobre los maestros que proyecta el cine, el prejuicio representacional tienda a ser exagerado. Martínez Salanova apunta que el meollo del asunto radica en la simplificación maniquea que hacen las películas de la escuela y de sus miembros: “el alumno es rebelde pero no se sabe por qué. El profesor es duro, conservador, cascarrabias o malvado sin que se aprecien las causas. Porque sí” (Martínez Salanova, 1999: 28). En sus cálculos, lo que prima es la exposición estereotipada de los actores educativos en relaciones competitivas, verticales y de dependencia que se sintetizan en cerca de 14 modelos de profesores y estudiantes que van de la que encarna Mary Poppins al profesor “cachas”, ese que recurre a la didáctica deportiva para transformar la vida de estudiantes delincuentes (Martínez Salanova, 1999). Como sea, el cine ha mirado desde su nacimiento a la educación de un modo crítico y no siempre complaciente, y esto le ha molestado al sistema escolar y a quienes lo integran porque invita a poner en duda sus visiones instaladas, oficiales y casi perennes.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Hoy por hoy, una buena porción de las reflexiones y textos que reclaman un lugar de privilegio para el cine en la escuela soslayan la complejidad histórica de esa apuesta. Recuérdese que el nexo entre los dos se ha distinguido

por ser dialéctico. A la variedad de intenciones y discursos que la apoyan se resisten con fuerza interpretaciones, hechos y posiciones de diversa índole. Parece un chiste, pero la desaprobarción escolar del celuloide se dio en un contexto en el que a los filmes se les acusaba de subversivos o disruptivos. En Colombia, en pleno siglo XX, la exhibición de películas llegó a estar prohibida para los menores de 21 años en las ciudades de menos de 100 mil habitantes por el temor, justamente, a las sublevaciones originadas por las imágenes (Rico, 2012).

El gran plus de evidenciar del cine lo extranjero, lo microscópico, la naturaleza y las dinámicas sociales le significó, de manera simultánea y paradójica, su admisión y desestimación por la institucionalidad escolar. Hacer visibles las cosas fue celebrado como reprochado por introducir a los NNA en incidentes y situaciones, lejanas y anárquicas, a las vividas cotidianamente en el hogar, en la escuela y en la calle. A tal punto que el desarrollo del cinematógrafo inexorablemente alertó a los defensores de la infancia rousseauiana y con ello se activaron iconoclasias, censuras y discursos que lo tildaron de impropio para los NNA (Bácares, 2018). En el día a día de la escuela estos reproches se asentaron con facilidad y encontraron soportes en las reglas y tradiciones que lo colegial tenía en atinencia a las imágenes con anterioridad al surgimiento del cinematógrafo; más precisamente al logocentrismo como eje fundacional del conocimiento tras superarse la prehistoria (Pérez Vejo, 2012) y a las normas visuales que en el recorrido de la escuela fueron definiendo en su interior qué era digno de mirarse, en qué espacios, con cuáles formatos, respecto de qué temáticas, etc.

Como es sabido, este pesimismo encontró apoyo y aliento en varias ramas discursivas

del derecho, la medicina, la psiquiatría y la teología. Independientemente de lo dictado por su fuero interno, la escuela se permeó de estos calificativos y prejuicios, entre los que se cuentan el cruce de lo etario con los contenidos cinematográficos, las reverberaciones negativas de ser espectador siendo NNA, la anomia y la desviación de las leyes y el decantarse por una vida inmoral. En buena medida, la suma de cada una de esas opiniones fortaleció en el cuerpo docente el sentido común de que las imágenes sirven para ilustrar sus clases y para nada más. O para entretener, infravalorando la estatura de arte del cine como una fuente de experiencias estéticas. Esta concepción predominante, aun cuando autoriza, fomenta y reproduce fragmentos de películas en las clases, a la postre restringe una mejor, mayor y concienzuda penetración de lo filmico en la estructura escolar.

En este orden de ideas, el estudio y la exaltación del cine en los procesos educativos exige necesariamente de la perspectiva histórica para entender la magnitud de ese deseo y cómo atajar o estar al tanto de las limitaciones a encontrar. En este artículo proponemos siete compuestos que han intervenido, restado y marginado al cine en la escolarización y que ayudan a hacerse a un mapa multidimensional de lo nebuloso y enmarañado del asunto. Omitir la historicidad que entreteje al cinematógrafo con la escuela supone continuar por la vía celebratoria y entusiasta de las guías, tesis abstractas y publicaciones que dan por sentados los beneficios didácticos y pedagógicos de las películas; en resumen, por una línea investigativa ahistórica, que niega la especificidad de cada contexto escolar donde el cine ha estado y de donde se pretenda proyectarlo, en un futuro, a un grupo de estudiantes.

REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana (2010), "La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación", en Instituto Nacional de Formación Docente (coord.), *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, pp. 45-58.
- AGOSTI, Alberto y Mario Guidorizzi (2011), *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescente*, Trento, Centro Studi Erickson.
- ALMODÓVAR, Pedro (1991), *Patty Diphusa y otros textos*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- ÁLVAREZ Gallego, Alejandro (2003), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- AMBRÓS, Alba y Ramón Breu (2007), *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.
- ARATANI, Lori (2006, 5 de marzo), "Film Restrictions in Montgomery Schools Earn Poor Reviews", *The Washington Post*, en: <https://www.washingtonpost.com/archive/local/2006/03/05/film-restrictions-in-montgomery-schools-earn-poor-reviews/38ba99f8-3aeb-4637-917c-a7904408a252/> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- "Aumentan escuelas católicas en el mundo, pero se frenan en Europa y América" (2013, 19 de diciembre), *El Universo*, en: <https://www.eluniverso.com/noticias/2013/12/19/nota/1936906/aumentan-escuelas-catolicas-mundo-se-frenan-europa-america/> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- BÁCARES, Camilo (2018), *La infancia en el cine colombiano. Miradas, presencias y representaciones*, Bogotá, Cinemateca Distrital.
- BÁCARES, Camilo (2021), *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*, Tesis de Doctorado, Donostia, Universidad del País Vasco.
- BALLÓ, Jordi y Alain Bergala (2016), *Motivos visuales del cine*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- BENASAYAG, Ariel (2017), "La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina", *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, vol. 10, núm. 2, pp. 56-78.
- BERGALA, Alain (2007), *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes.
- BERMÚDEZ Briñez, Nilda (2008), "El cine y el video. Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 101-123.
- BLACK, Gregory (1999), *La cruzada contra el cine (1940-1975)*, Madrid, Cambridge University Press.
- BLACK, Gregory (2012), *Hollywood censurado*, Madrid, Ediciones Akal.
- BREU, Ramón (2012), *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*, Barcelona, Editorial Graó.
- BULLAUDE, José (1968), *Enseñanza audiovisual y comunicación*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- BURKE, Peter (2005), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- CADAVID Marulanda, Álvaro (2006), *La memoria visual de la narrativa colombiana en el cine*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- CASSETTI, Francesco (2010), *Teorías del cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- CIVARDI, Luigi (1951), *Cine y moral*, Madrid, Ediciones Acción Católica Española.
- CRISTANCHO Altuzarra, José Gabriel (2018), *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/La Carreta Editores.
- CUARTEROLO, Andrea (2015), "El cine científico en la Argentina de principios del siglo 20: entre la educación y el espectáculo", *Revista História da Educação*, vol. 19, núm. 47, pp. 51-73.
- DEL POZO, María del Mar (1997), "El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias", *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de Educación*, núm. 1, pp. 59-75.
- DIDI Huberman, Georges (1997), *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- DIEUZEIDI, Henri (1967), *As técnicas audiovisuais no ensino*, Lisboa, Europa-América.
- DUARTE, Rosalia y João Alegria (2008), "Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação", *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 1, pp. 59-80.
- DUSSEL, Inés (2009), "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", *Nómadas*, núm. 30, pp. 180-193.
- DUSSEL, Inés (2014), "Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad", *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1, pp. 77-100.
- DUSSEL, Inés (2017), "La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años '30", *Educação Temática Digital*, vol. 19, núm. 2, pp. 437-455.
- El cine. Enciclopedia Salvat del 7º arte* (1980), tomo 9, Barcelona, Salvat Editores.

- ESLAVA, Jorge (2020), *Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar*, Lima, Universidad de Lima.
- EVANS, Peter (2007), “La enseñanza de cine en el sistema educativo británico”, *Comunicar*, núm. 29, pp. 27-29.
- FELDMAN, Daniel (2004), “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educação & Sociedade*, vol. 25, núm. 86, pp. 75-101.
- FIELD, Mary (1958), *Cinéma pour enfants*, París, Les Éditions du Cerf.
- FORMAN, Henry James (1933), *Our Movie Made Children*, Nueva York, Macmillan.
- FREEDBERG, David (2017), *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*, Bilbao, Sans Soleil Ediciones.
- GARCÍA, Rodri (2007), “Considero que el cine es un arte menor que la literatura”, *La Voz de Galicia*, en: https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2007/11/17/considero-cine-arte-menor-literatura/0003_6325731.htm (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- GIACOBONE, Nicolás (2018), *El cuaderno tachado*, Barcelona, Reservoir Books.
- GONZÁLEZ de Ávila, Manuel (2010), *Cultura y razón: antropología de la literatura y de la imagen*, Barcelona, Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana.
- GRUZINSKI, Serge (2016), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HOFFMANN Fernandes, Adriana y Pedro Benjamin García (2017), “O cinema como formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes”, *Educação Temática Digital Campinas*, vol. 19, núm. 2, pp. 384-399.
- JOWETT, Garth, Ian Jarvie y Kathryn Fuller (1996), *Children and the Movies. Media influence and the Payne Fund Controversy*, Nueva York, Cambridge University Press.
- “La matanza de Aurora, la tragedia que temen se repita con ‘Joker’” (2019, 3 de octubre), *El Tiempo*, sección Internacional, en: <https://www.eltiempo.com/mundo/eeuu-y-canada/que-relacion-tiene-la-masacre-de-aurora-con-el-estreno-de-pelicula-joker-419312> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- LARROSA, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEÓN Rey, José Antonio (1937), *Revelaciones de un juez. Delincuencia infantil*, Bogotá, Editorial Centro.
- LIPOVETSKY, Gilles y Jean Serroy (2009), *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- LOBOS, Juan Matías (2013), “Ayúdame a mirar. Acerca de la enseñanza del lenguaje audiovisual en la escuela media”, *Toma Uno*, núm. 2, pp. 189-196.
- LÓPEZ Martín, Laura (2013), “Origen y contenido del cine proyectado con fines educativos hasta 1960”, *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, núm. 11, pp. 1-29.
- LUNDERS, Leo (1959), *Los problemas del cine y la juventud*, Madrid, Rialp.
- MARTÍNEZ Salanova, Enrique (1999), “La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios”, *Comunicar*, núm. 12, pp. 25-35.
- MARTÍNEZ Salanova, Enrique (2010), “Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo”, *Comunicar*, núm. 35, pp. 53-60.
- MARZÁBAL, Íñigo y Carmen Arocena (2016), *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- MIALARET, Gastón (1964), *Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MIRAVALLS, Luis (1998), “Cómo disfrutar del cine en el aula”, *Comunicar*, núm. 11, pp. 63-69.
- NEILL, Alexander (2004), *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NIETO Ferrando, Jorge (2012), “La reflexión y la crítica católica en la prensa cinematográfica bajo el franquismo. Del nacional-catolicismo a Ingmar Bergman”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18, núm. 2, pp. 855-873.
- PACHECO, José Emilio (2006), *Las batallas en el desierto*, Lima, Ediciones Peisa.
- PALADINO, Diana (2014), “Qué hacemos con el cine en el aula”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial/FLACSO, pp. 135-144.
- PANCANI, Dino (2006), “Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores educativos en Chile”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial/FLACSO, pp. 267-275.
- PEÑA Ardid, Carmen (2009), *Literatura y cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- PEREIRA Domínguez, M. Carmen y M. Victoria Marín Valle (2001), “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”, *Teoría Educativa*, núm. 13, pp. 233-255.
- PÉREZ Vejo, Tomás (2012), “¿Se puede escribir historia a partir de las imágenes? El historiador y las fuentes icónicas”, *Revista Memoria y Sociedad*, vol. 16, núm. 32, pp. 17-30.
- PINHEIRO, Sergio (2010), *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*, Madrid, Unicef.
- PÍO XI (1929), “Carta encíclica Divini Illius Magistri de su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud”, en: https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini

- illius-magistri.html (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- PÍO XI (1936), "Vigilanti Cura. Carta encíclica de su Santidad Pío XI sobre el cinematógrafo. El cine, sus grandezas y sus miserias", en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/54555/1/208214.pdf> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- PLATT, Anthony (2006), "Los salvadores del niño" o la invención de la delincuencia, México, Siglo XXI Editores.
- PONIATOWSKA, Elena (2013), *La flor de lis*, México, Era.
- RICO Agudelo, Angie (2012), *Cinematógrafo. Comentarios y crónicas sobre cine en Santander*, Bucaramanga (Colombia), Universidad Industrial de Santander.
- RODRÍGUEZ Murcia, Víctor Manuel, Angélica del Pilar Osorio, Diana Milena Peñuela Contreras y Claudia Marcela Rodríguez (2014), *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- "School District's Ban on R-Rated Films Tossed Out" (1990, 20 de mayo), *Los Angeles Times*, en: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1990-05-20-mn-190-story.html> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- SERRA, María Silvia (2011), *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y exclusiones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo.
- SERRA, María Silvia (2012), "Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 63, pp. 19-31.
- SIMANCA Castillo, Orielly (2004), "La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación", *Historia Crítica*, núm. 28, pp. 81-101.
- SITT, Pam (2002, 27 de marzo), "Schools ban R-rated films; unrated movies also out, Federal Way board says", *Seattle Times*, en: <https://archive.seattletimes.com/archive/?date=20020327&slug=movieban27m#:~:text=The%20new%20Federal%20Way%20policy,school%20hours%20is%20strongly%20discouraged> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- SLUYS, Alexis (1925), *La cinematografía escolar y post-escolar*, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- SMITH, Ken (1999), *Mental Hygiene. Classroom Films 1945-1970*, Nueva York, Blast Books.
- SONTAG, Susan (2006), *Sobre la fotografía*, México, Alfaguara.
- SOSENSKI, Susana (2006), "Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la Ciudad de México en la década de 1920", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 66, pp. 35-64.
- SOUTHWELL, Myriam y María Silvia Serra (2009), "Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX", *Domínios da Imagem*, vol. 2, núm. 4, pp. 81-92.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw (2000), *Historia de la estética I. La estética antigua*, Madrid, Akal.
- TOSI, Virgilio (1993), *El lenguaje de las imágenes en movimiento. Teoría y práctica del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación*, México, Grijalbo.
- TYACK, David y Larry Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Unión Europea (UE) (2015), *Showing Films and other Audiovisual Content in European Schools. Obstacles and best practices*, en: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/report_filmmed.pdf (consulta: 24 de septiembre de 2022).
- URRA Portillo, Javier (1997), *Violencia. Memoria amarga*, Madrid, Siglo XXI.
- VARGAS Llosa, Mario (2001), *Literatura y política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WOJTYLA, Karol (2012), "La potencia de los medios de información", en Charles Clark, John Condry, Karl Popper y Karol Wojtyla (comps.), *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 51-59.
- ZAPIOLA, María Carolina (2009), "Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los archivos de psiquiatría, criminología y ciencias afines, Argentina, comienzos del siglo XX", en Lila Caimari y Máximo Sozzo (coords.), *Historia de la cuestión criminal en la Argentina*, Buenos Aires, Editores Del Puerto, pp. 313-338.