

Celina López Seco y Diego Moreiras

CEA - Universidad Nacional de Córdoba

Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela

View to project. Notes for the use of film at school

Resumen

El presente texto es parte de diversas experiencias de capacitación con docentes para el uso del cine en la escuela. Tiene como objetivo compartir preguntas y posibles respuestas construidas en el marco de estas experiencias. En particular, se propone reflexionar sobre cómo determinar qué es una buena película, cómo se interviene (y por qué es importante hacerlo) una película en el marco de una propuesta de enseñanza y por último, qué es lo específicamente cinematográfico y cuáles son los (posibles) aportes del cine a la pedagogía.

Abstract

This paper is the result of several teachers-training meetings in which we have discussed the uses of cinema in classrooms and in education. It aims to share some questions as well as possible answers built together during these meetings. In particular we focus on how to determine what could be considered a good movie, how can we pedagogically intervene a movie, what can be considered, from a philosophic point of view, to be specifically cinematographic and, finally, what contributions can films make to education.

Palabras Clave

Educación
Cine
Capacitación docente
Mirada
Infancia

Keywords

Education
Cinema
Teachers training
Gaze
Childhood

Introducción: La imagen al poder

Asumimos como punto de partida una premisa fundamental: la imagen tiene poderes y en este sentido, el cine, imagen en movimiento, tiene algo para aportar a la escuela. Ahora bien, en torno a esta afirmación gira una de las preguntas fundamentales que guían nuestra actividad como capacitadores docentes (de los niveles inicial, primario y secundario) dentro del marco del Curso *Construir una Mirada*, dictado en distintas localidades de la provincia de Córdoba desde el año 2009. La pregunta que ponemos a consideración y que compartimos como estrategia de trabajo implica pensar, por una parte, ¿qué tienen para aportar –y desde dónde– las imágenes, y entre ellas, las imágenes en movimiento, a la producción y construcción del conocimiento escolar?

No es una novedad reconocer que tradicionalmente la imagen ha ingresado a la escuela como soporte de otros discursos, es decir a modo de ilustración, o “de refuerzo” de los “legítimos” contenidos escolares. Se enseña a escribir, se enseña a leer, pero no se enseña a ver. Hay un vínculo entre ver y saber que por lo general se presupone como dado, finito, inmediato: “veo lo que es real”. Uno de los objetivos que perseguimos a través de este texto gira en torno al cuestionamiento de dicha afirmación y por relación de contigüidad esperamos poder dar cuenta, o al menos rodear, la pregunta en torno a la especificidad de las imágenes en la construcción del conocimiento.

La inversión

Al plantear el ingreso de la imagen al aula una de las herramientas fundamentales que ponemos en práctica es la reflexión desde la propia subjetividad y desde el propio vínculo que el docente establece con la imagen y con el cine. Al respecto, es preciso reconocer nuestros gustos, empatías, simpatías, creencias sobre el material antes de hacerlo protagonista de este nuevo emprendimiento que es hacer ingresar un objeto no didactizado –el cine– a la lógica escolar.

En la apertura al curso proponemos entonces trabajos grupales donde se evidencien ciertos aspectos que suelen estar en segundo plano, a saber: el reconocimiento de mis elecciones. En este sentido cobra importancia la pregunta que, como docentes, nos formulamos a la hora de seleccionar el material de trabajo a utilizar en el aula. Esto es, ¿desde dónde me interpela, me convoca, me conmueve la imagen que he seleccionado como material de trabajo? ¿Por qué elijo lo que elijo?

Esta pregunta de sentido común implica sin embargo un desplazamiento hacia la mirada de y sobre el docente –en tanto sujeto de experiencia en su relación con la imagen– por sobre la del educando. Esta inversión consiste, no en dictaminar rápidamente qué les sucede a los estudiantes con la propuesta, sino qué me sucede en tanto educador, con la selección del material. Es sobre este reconocimiento que el docente podrá tomar la posta, discutir, proponer, asimilar, guiar, los disparadores que este nuevo objeto, la imagen, podrá o no despertar en el grupo.

Lugares comunes

Si asumimos como lugar común y punto de partida que la imagen tiene poderes quizás podamos entender por qué se la utiliza en las instituciones educativas para atraer la atención de las y los estudiantes (cfr. Dussel y Gutiérrez, 2006). Los fundamentos de los docentes están basados, en la mayor parte de los casos, en conocimientos dados por la misma práctica y pueden resumirse en algunas consideraciones, tales como:

“con lo audiovisual, logro captar más y mejor la atención de los alumnos”, “con los recursos de la imagen, queda más claro lo que quiero explicar”, “para los alumnos es más fácil entender una imagen que comprender una explicación del docente”, “ellos nacieron con todos estos avances”, “a las imágenes es más fácil creerles”.

En cualquiera de estas afirmaciones y también de otras similares, podemos poner en evidencia algunas consideraciones que conforman dicho lugar común y que invisibilizadas, lo hacen posible. La puesta en evidencia de estas consideraciones, relevadas en nuestro proceso de capacitación y encuentro con los docentes, pretende ser una suerte de resumen del registro de situación por ellos esbozado y a través del cual se desprenden algunas preguntas que nos permiten trazar nuevos recorridos:

a - La relación de las/os niñas/os con las imágenes, pareciera darse por supuesta y por finalizada una vez que ingresan a la escuela. Esta situación esconde aquello que para la escuela es evidente en otros planos: necesitamos, al aprender, que nos enseñen a leer. Pero el proceso de leer no se agota en la alfabetización o aprendizaje de la escritura. La escuela también debe / puede enseñar a leer –en sentido amplio– muchos lenguajes: entre otros, el de las imágenes (que tienen su propia especificidad). Una de las preguntas que se desprende de esta primera consideración es la siguiente: ¿cómo se puede determinar qué es una buena película? ¿qué película se puede utilizar en el aula para “enseñar a leer el film”?

b - Los docentes tenemos una injerencia explícita en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos, desde la selección de los materiales en adelante, pero además, proponemos momentos de uso de esos materiales, y los intervenimos, anticipando algunas actividades, o postergando (incluso evitando) otras. Esto, que es evidente para el uso, por ejemplo, del Manual de textos escolar, no siempre es evidente con el uso de las imágenes ni con el cine. Aquí resulta necesario preguntarnos por el cómo: ¿Cómo se interviene un texto audiovisual?

c - A pesar del prestigio de la imagen para “ganar” la atención de los alumnos, en la siempre ingrata tensión entre Literatura y Cine, por ejemplo, pesa sobre el cine cierta sospecha de arte menor. Por lo tanto, los docentes han podido dedicarse a enseñar Literatura (y sus secretos) pero resulta una idea al menos extraña, proponer enseñar de igual modo el Cine. Los textos escritos sirven como testimonio de la época en la que fueron producidos, aún cuando no tematizan explícitamente sobre esa época (cfr. Ferro, 1980). Se los utiliza para ejemplificar, entre otros, lo que era “decible” en esa época. Al cine, en cambio, cuando logra ingresar en la escuela, se le demanda que tematice explícitamente aquello que se quiere “mostrar”, para que los alumnos lo vean de manera más clara (sea un período histórico, una forma de vínculo, una biografía de un personaje famoso, etc.) y además, en lo posible, que lo haga de la manera más objetiva posible. Ahora bien, en esta consideración se esconde una de las preguntas más difíciles de responder a la hora de justificar la presencia escolar del cine: ¿qué es lo específicamente cinematográfico?, en el sentido de ¿cuál es su aporte a los procesos de construcción de conocimiento?

A partir del relevamiento de estas consideraciones hemos considerado compartir y poner en cuestión ciertas particularidades del cine, para habilitar otros modos de puesta en práctica del conocimiento, un conocimiento que se pretende plural, libre y creativo. Retomemos las preguntas que se desprenden de cada apartado:

- ¿Cómo determinar qué es una buena película?
- ¿Cómo se interviene un texto?
- Y en última instancia y a modo de epílogo ¿qué es lo específicamente cinematográfico?

Estas tres intervenciones, sobre ciertos aspectos invisibilizados de nuestra práctica docente en relación a la imagen en movimiento, pretenden tan sólo funcionar como disparadores más que como guía práctica a responder. Las preguntas intentan habilitar el diálogo y reunir aquellas incertidumbres que muchas veces no permiten explotar creativamente las posibilidades de la imagen y del cine.

Relaciones

Según Alain Bergalá (cfr. Bergalá, 2007), teórico, realizador y crítico francés – uno de los pioneros en investigar sobre las relaciones entre cine y educación–, el cine además de como material de ilustración, podría ingresar en las instituciones educativas como obra de arte, o como discurso producido por alguien (un *otro* o un *nosotros*) y así generar tres instancias de apropiación y de intervención diferentes:

- El cine como RECURSO, que excede la consideración ilustrativa, que exige intervención.
- El cine como GOCE, como objeto en sí mismo, como obra de arte.
- El cine en instancia de PRODUCCIÓN, como práctica creativa entre docentes y alumnos.

En cualquiera de estas modalidades el cine puede ser una herramienta que articule propuestas de enseñanza sobre cualquier tema en el marco de cualquier asignatura. Pero, y este es el punto fuerte e innovador en la propuesta de Bergalá, debemos decir que el cine también puede ser un objeto de enseñanza sobre el disfrute en y por sí mismo. Y que, desde el cine como goce, como punto de encuentro entre docente y alumno, se puede enseñar y aprender.

Así, nuestra propuesta de trabajo con docentes retoma la posta del teórico francés con algunas desviaciones: primero invitamos a los cursantes a encontrar su lugar como espectadores, esto es, reconocerse sujetos de experiencia frente al cine, para luego desde allí crear modos de apropiación singulares (del yo docente frente al cine) que habiliten prácticas creativas con los estudiantes.

El cine: como aquello que resiste a una decodificación lineal

Decíamos al comienzo del texto que a lo largo de estos años y de los cursos dictados, fuimos convenciéndonos de que lo más importante al establecer propuestas de enseñanza que incorporen el cine, tiene que ver por una parte, con cuan interpelados

nos sentimos ambos, docentes y alumnos, frente al objeto/película. Y por otra parte, con el modo en que el docente se anime a intervenir este objeto. Esto implica atender a dos de las tres instancias en las que Bergalá describía los posibles ingresos del cine a la escuela: como recurso y como goce.

Para Bergalá, lo interesante del cine es su condición de arte en tanto al arte no hay que domesticarlo ni hacerle decir lo que no dice (cfr. Bergalá 2007, Capítulo 3 y 4). En este sentido, cuando una obra/película nos incomoda, se resiste a una digestión inmediata a la que hoy, como habitantes del siglo XXI, estamos habituados, debemos dejar que su incomodidad, su golpe, su extrañeza trabaje en sordina. Debemos permitir que el cine ingrese en la educación desde ese lugar de resistencia y no sólo desde la capacidad de la imagen de ilustrar una idea preconcebida. Porque, adelantándonos al siguiente apartado, es en su carácter de obra abierta, en oposición a la clausura del sentido, donde se encuentra el más vasto potencial del cine para aportar a la educación.

Deconstrucciones o ¿cómo se determina qué es una buena película?

Esta es casi una pregunta imposible. Determinar que es una buena película tiene que ver con los gustos y aquí no es mucho lo que la pedagogía pueda hacer en el corto plazo. Nadie puede ni debe dictaminar los parámetros de aquello que nos conmueve, nos interpela, nos convoca. En materia de gustos, ¿podemos decir que algo que nos gusta y nos conmueve es malo?

La tarea que nos convoca es proponer(nos) aquellas películas donde el sentido no pueda ser clausurado de manera inmediata. Películas que no estén condicionadas por una sola interpretación posible. Películas que resistan al clisé, a los prejuicios, al mundo dividido cartesianamente entre personajes buenos y personajes malos. Cuando apelamos a la búsqueda de este tipo de material no estamos hablando de gustos ni de valores morales. Con frecuencia nos encontramos frente a respuestas de los docentes que, para justificar la selección del material aluden a la “transmisión de valores” (por ejemplo para hablar de “maltrato infantil” escojo un filme de niños maltratados). El punto es que los filmes que “transmiten valores” usualmente son relatos más preocupados por la claridad conceptual de su contenido/mensaje que en relacionar forma y contenido de maneras diversas y plurales. Esto implica agotar rápidamente un proceso de trabajo creativo con los filmes, en tanto las propuestas se reducen a hacerle decir a las películas lo mismo que pueden decir las palabras.

Es por esto que proponemos comenzar a trabajar con películas donde las acciones que hacen avanzar el relato no sean lineales; donde las acciones se complejicen, y como sucede en la vida misma, no respondan a una única motivación. Buscamos relatos donde el devenir, el movimiento, la acción se construya en base a infinidad de posibilidades, a las cuales no podamos adjudicar un porqué inmediato, una filiación directa con la acción anterior. Esto promueve el diálogo, la apertura, la puesta en común de pareceres y sobre todo la construcción de la pluralidad en el conocimiento, donde se acepta como parte del proceso la indeterminación de ciertos saberes.

En términos pedagógicos, la apuesta por este tipo de filmes nos sugiere observar, mirar a los personajes y no hacerlos hablar. Mirarlos y asumir que no sólo no sabemos todo de ellos, sino que también apostamos a recuperar esa parte menos interpretada de nosotros mismos que nos permite explorar alternativas de acción y transformación en tanto nos reconocemos sujetos de relación, esto es, sujetos no determinados de antemano, sujetos que construyen su práctica *en relación con* sus semejantes.

Asimismo, si una película no clausura rápidamente los sentidos y nos pone frente a cierta indeterminación que nos conmueve, nos interpela, nos moviliza, esto tiene que ver fundamentalmente con el modo en que utiliza y combina los recursos de los que está hecha su materialidad, esto es, aquellos elementos que forman parte del *lenguaje* cinematográfico: sonidos, palabras, silencios, música, imágenes y sus posibles combinaciones. Sobre estos elementos es importante detenernos como docentes, y también como espectadores, para pensar sus articulaciones y el modo en que se ponen en juego para producir determinados “efectos”.

Obra abierta

Si bien decimos que es evidente la dificultad para definir taxativamente qué es una buena película, sí podemos utilizar el criterio de “utilidad”. En este sentido, tenemos la convicción de que hay películas más “útiles” que otras para ser incorporadas en la escuela. A este tipo de películas las denominamos, siguiendo a Umberto Eco, *obras abiertas*. Esto es, obras artísticas en las que prima una sustancial indeterminación, obras abiertas en tanto instauran un campo de posibilidades interpretativas, una configuración de estímulos que inducen al *gozador* (dice Eco, podríamos también, en general, hablar de espectador y en nuestro caso, de alumnos) a una serie de “lecturas” de elementos que se prestan a varias relaciones recíprocas (Eco, 1965: 131).

Aunque el mencionado texto de Umberto Eco es una obra “vieja” en el sentido que postula discusiones propias del momento en que fue escrito, retomamos una cita de absoluta actualidad:

[...] romper las convenciones de la lengua aceptada y los habituales módulos de concatenación de las ideas, para proponer un uso inopinado de la lengua y una lógica no habitual de las imágenes, tal, que dé al lector un tipo de información, una posibilidad de interpretaciones, una serie de sugerencias, que son el polo opuesto del significado como comunicación de un mensaje unívoco. (Eco, 1965: 145)

Nos interesa entonces reforzar la invitación a trabajar con aquellos textos (en nuestro caso, películas) que necesitan de nuestra intervención para ser completados (como cualquier texto), pero que además proponen una manera diferente de organizar la materia de la que están hechos, que abren el juego a múltiples interpretaciones y en definitiva, al encuentro entre alumnos, con los docentes y nuevos conocimientos. Textos no necesariamente complejos, pero sí, en lo posible, que sorprendan: una obra que se oponga a determinadas leyes de redundancia, que permita una ruptura con las leyes de probabilidad que rigen los discursos habituales (Eco, 1965: 145). Podemos agregar: películas que habiliten múltiples juegos de sentido entre estudiantes, docentes y contenidos a trabajar. Películas que no se sometan a la primacía narrativa *hollywodense*, con sus ritmos y códigos espectatoriales donde lo importante es la configuración del “entretenimiento”, “que el espectador no se aburra”, “que no se distraiga”: en definitiva, que sea un esclavo de la lógica del consumo.

Un film entendido como obra que representa una cadena de artificios expresivos que un destinatario debe actualizar (Eco, 1979: 73) y en este sentido, películas incompletas por dos razones: porque necesitan de un espectador que “abra la enciclopedia” y ponga en juego sus competencias gramaticales, lingüísticas y culturales para poder interpretarlas; y porque se espera que el espectador, a partir de movimientos cooperativos, activos y conscientes, actualice esos elementos no

dichos, eso que no está manifestado (explícitamente) en el plano de la expresión.

Evidentemente el proceso de interpretación de una película requiere algunas competencias diferentes en el espectador, propias de los elementos cinematográficos; esto es, además de los postulados de la significación válidos para la materia lingüística, en una película deberemos considerar recursos como el color, la luz, los planos, los grados de inclinación de la cámara, la puesta en escena, en serie y en cuadro, los movimientos de la cámara, el montaje, la música, la voz, entre otros.

Y, ¿cómo se interviene un texto?

Intervenir un film no implica aclarar o explicar lo que éste quiere decir, intervenir un film implica dialogar *con él* (y no *sobre él*). Para ello es menester asumir el carácter de resistencia, como dice Bergalá, de toda obra de arte (2007: 71-72). En tanto su significado no sea digerible como un paquete de comida *fast food*, la obra debería permitirnos poner a pensar nuestras miradas, y entre docentes y alumnos, cuestionarla, ampliarla, ajustarla, inquietarla. Aquí es donde la escuela puede jugar un rol activo, en propiciar el encuentro entre las películas y su capacidad de provocar nuevos diálogos –no cuestionarios de entendimiento– e intervenciones entre los participantes del proceso de conocimiento.

Y ¿a qué nos referimos con “el uso pedagógico” de las imágenes? Ana Abramowski (2006) responde entre otras cosas que dado que mirar imágenes (en su artículo ella trabaja con imágenes fijas) no es lo mismo que entenderlas, hace falta hacer intervenir algo más para producir comprensión, para explicar. Eso que hay que hacer intervenir, son las palabras, la descripción y (/o) la narración. Desde la teoría semiótica de Charles S. Peirce, podemos decir que, frente a ciertas imágenes que desafían, sacuden pero que no entendemos en un primer encuentro (y de manera inmediata), lo que debemos hacer es producir nuevos interpretantes, *traducir* esas imágenes con otros signos, para colaborar en su interpretación.

Una estrategia que puede ayudar a comprender esta propuesta es la puesta en común de un caso práctico: la reapropiación de un material producido desde el Ministerio de Educación de la Nación para articular cine y educación. Nos referimos al apartado “El cine”, del libro “*Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*” (2006).¹

Un análisis de caso

El planteo del capítulo “El cine” de la publicación antes mencionada busca, como nosotros, brindar algún tipo de lineamiento en torno a las preguntas más frecuentes de los docentes, “¿cómo sé si trabajar con un film o con otro?”. Para abordar este interrogante, el texto propone un trabajo desde nuestras experiencias previas como espectadores y habilita (un inicio en) un encuentro reflexivo con la propia historia como espectador. En cada uno de los apartados del capítulo en cuestión de “*Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*” encontramos actividades de discusión grupal, producción de textos, puesta en situación (empáticas o *del como si*) y crítica de películas.²

En primer lugar, para establecer criterios comunes en la selección de material que tenga como base los recursos propios del lenguaje audiovisual (tratamiento del sonido, la luz, el color, los ángulos, el ritmo de la narración, el montaje, el vestuario, la escenografía, los efectos especiales, entre otros) el libro parte de textos previos.

1. Este material, junto a otros elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación se encuentra disponible en: <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/materiales/materiales.html> o en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/medios.pdf>.

2. Como marco general, consideramos que estas cuatro instancias pueden ser un buen punto

de partida para planificar actividades con el cine, y con los medios en general, en la escuela.

Entonces, a partir de la recuperación del acervo cinematográfico de cada alumno, de la lectura de artículos de diarios y revistas, de libros y de entrevistas realizadas por los propios alumnos a *expertos de la imagen* a los que se tenga acceso, se incentiva el debate y la discusión grupal.

Luego de la puesta en común de las elecciones y discusiones cinematográficas de los alumnos, las mismas son confrontadas con la opinión de expertos (críticos de espectáculos, escritores, cineastas, docentes de artes, estudiantes de cine), pero sobre todo, de los docentes y de otros compañeros. En este orden de actividades, se busca revisar y/o ampliar el espectro de posibilidades a la hora de elegir qué ver.

En segundo lugar se sugiere trabajar con fragmentos de filmes, con filmes enteros, comparando fragmentos de un mismo filme, comparando fragmentos de filmes diferentes, comparando filmes enteros, visionando fragmentos sin sonido, o escuchando la banda sonora sin ver las imágenes, entre otras posibilidades. Esto enriquece las posibilidades de trabajo y debate escolar con películas.

Una de las tareas fundamentales recae en la producción de textos con objetivos diferenciados. En algunos casos, luego de las discusiones grupales, la propuesta es crear textos periodísticos; en otros, se propone lo que Umberto Eco (2008) denomina transmutación o adaptación, esto es: el pasaje de un texto escrito a una versión gráfica (dibujos que den cuenta de la historia en cuestión –storyboard–) o a una versión audiovisual (por ejemplo, un guión cinematográfico, en el que se deja constancia no sólo del relato en cuestión, sino también de las elecciones en relación con la imagen y con el sonido, necesarias para dar cuenta de aquel texto escrito), o viceversa: de la versión audiovisual a otros tipos de soportes.

Todas las actividades de escritura propuestas tienen previsto un destino en términos de circulación y/o publicación. Es decir, se plantea la producción de textos de manera individual o grupal, para ser compartida con otros grupos/otros alumnos, o publicadas en un espacio (que puede ser real como una cartelera o revista escolar, o, agregamos nosotros, virtual, como un blog) de acceso público. De este modo, las realizaciones áulicas ven la luz y adquieren una trascendencia al ser *producidas para otros* que (confiamos) estimula el trabajo escolar.

En esta dirección las actividades con el cine (con medios en general) tienen en cuenta no sólo el proceso de trabajo para la construcción de un texto de reflexión o crítica, sino que además incorporan una preocupación propiamente comunicacional: los espacios de circulación y las propuestas de trabajo “en recepción” con esos textos.

En tercer lugar, muchas actividades se basan en una puesta en situación (ficticia o no, vivida personalmente o no) que ubica a los estudiantes en un rol distinto y los obliga a pensar una producción desde ese simulacro o “como si fueras” el director, el personaje, un crítico, un periodista, etc.

La propuesta del Ministerio apunta a que estudiantes y docentes puedan reconocer los recursos con los que se construye un filme para poder reflexionar sobre lo visto, y argumentar, en última instancia, sobre la calidad (o sobre la falta de calidad) de la película en tanto producto artístico. Así, se favorece la producción/creación colectiva del conocimiento y, al menos en este recorrido, la institución escolar se permite desplazar su lugar de centro del saber a espacio de encuentro, reflexión, y crítica donde docentes y estudiantes configuran los criterios para juzgar la pertinencia de los filmes para trabajar. No tiene tanta importancia, en definitiva, qué película se elija, sino el modo en que se decida ponerla en juego en el ámbito de lo escolar.

La especificidad del cine: El arte y la infancia, una cuestión de mirada

Desde una mirada más filosófica que pedagógica, Bergalá (2007) y Larrosa (2006) hacen pie en la consideración artística del objeto, al abogar por el ingreso del cine a la escuela; porque desde ahí, desde el arte entendido como aquello que incomoda, que molesta, que interrumpe el (¿natural?) anquilosamiento del pensamiento, es posible promover espíritus más libres, plurales y creativos. Para estos autores lo específicamente cinematográfico está en la mirada, y por eso aluden a la infancia, no como lugar ni tiempo cronológico sino como tiempo que late, que arde, que quema. La infancia como reducto del asombro, del ver por primera vez, del espacio que aún no sabe de juicios o clisés para imprimirle a lo que ve. La infancia, en definitiva, como una forma de mirada más libre de prejuicios, que se anima a suspender las certezas durante algunos instantes y que se anima a construir junto a otros los sentidos posibles de lo que ve (sea una película o la vida misma). Y como adultos, ¿qué significa volver a la infancia de la mirada?

La idea es recuperar, como dice Wim Wenders, un modo de ver el mundo sin tener una opinión, sin sacar necesaria e inmediatamente una conclusión. Recuperar aquello que los niños no han perdido: la apertura en la mirada como un estado de gracia (en Larrosa, 2006: 118).

Técnicamente sólo el cine puede mostrarme los ojos de un niño y en otro plano lo que el niño está mirando para luego devolverme el silencio de esta mirada. Si nos permitimos suspender el juicio que clausura un significado inmediato, el cine puede aportar la posibilidad de unir, de conectar, mi mundo con el tuyo, mi silencio con tus palabras, mi asombro con tus dudas. Esto, para un docente en vínculo con sus alumnas/os, resulta un bien preciado.

Por eso decimos en el título *ver para proyectar*: hace falta ver más para animarse a proyectar (mostrar) en el aula más cine, pero también para proyectar (planificar) más cine en las propuestas de enseñanza para el aula, hace falta convertirse en espectadores, transitar la experiencia del encuentro con la obra de arte, y luego, de encuentro con otras/os.

Abramowski (2006: 10) afirma que las imágenes necesitan tiempo y que la escuela sabe de tiempos. El cine puede ingresar a la escuela como cine y no tan sólo como una ilustración en movimiento. Pareciera central asumir entre todas/os el desafío de formar(nos como) espectadores, no tan sólo encuestadores ni respondedores; como docentes, podemos formarnos junto a los estudiantes, encontrarnos en los gustos y disgustos (distinguidos y no); puede ser un buen punto de partida: una propuesta relacional entre el cine y la escuela, entre docentes y alumnos.

Si como sugiere Giles Deleuze en sus estudios sobre cine (2009) el cine es el arte del movimiento y si el movimiento es la facultad del pensamiento, será en el reconocimiento de su devenir donde docentes y alumnos encontraremos la riqueza y potencialidad para transformarnos en sujetos de resistencia, capaces de mirar diferente un mundo cada vez más homogéneo.

Una especie de epílogo inconcluso (a ser completado por el lector)

- Si deseamos trabajar en el aula con el cine, podemos enfrentarnos al desafío de utilizar el cine como recurso, pero de un modo metafórico y ya no literal: no pedirle a la imagen que muestre lo que nosotros querríamos decir, sino asumir el cine como un recurso sobre el que debemos intervenir

como docentes para decir lo propio nosotros mismos, esto es, el cine como una forma, una forma que piensa.

- Trabajar cada uno de los elementos propios del lenguaje audiovisual por vez, e intentar reflexionar sobre cuál es el sentido que genera, en determinada secuencia de determinada película, en su relación con los otros. De este modo, creemos que la experiencia artística asume una densidad mayor al momento de ingresar en las aulas.
- Animarnos a proyectar fragmentos o incluso películas por el simple hecho de compartir algo que consideramos bello (no necesariamente deben ser películas infantiles, cuando nuestro público son niñas/os). En este apartado radica la apuesta más fuerte, en el sentido de que hay un fin inmediato y evaluable a nivel escolar en relación a “el gusto por el cine”, (¿cómo evaluaríamos cuánto gusto has desarrollado en relación al cine?) que como capacitadores docentes nos atrevemos a formular. Esto es, crear un espacio, así como existen las bibliotecas, donde los niños puedan buscar material fílmico por el puro gusto de encontrarse, como dice Bergalá, con algún fragmento que haya incidido en su experiencia de espectadores. Contribuir a formar un *background* cinematográfico que difícilmente los niños de sectores populares, por ejemplo, encontrarán fuera de la escuela. De este modo, y como afirma Alain Bergalá incansablemente, estaremos contribuyendo a conformar el gusto por el cine, por más complejo y elusivo que ese concepto pueda ser (Bergalá, 2007: 45-46).
- Dar el salto hacia la instancia de producción (hay muchos manuales al respecto) porque entendemos que al igual que lo que ocurre con la lecto-escritura, una formación en el lenguaje audiovisual no puede quedarse sólo del lado de la recepción –por más activa que ésta sea– sino que debe involucrar igualmente la posibilidad de producción de textos desde la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, Ana (2006) “Educar la mirada. Reflexiones a partir de una experiencia de formación docente”, *FLACSO/Argentina*. Disponible en: <http://www.docstoc.com/docs/916020/Educar-la-mirada>

BERGALA, Alain (2007), *La Hipótesis del Cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Editorial Laertes, Barcelona.

DELEUZE, Gilles (2009), *Cine I, Bergson y las imágenes*, Editorial Cactus, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, Daniela (comp.) (2006), *Educar la mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*, Editorial Manantial, Buenos Aires.

ECO, Umberto (1965), *Obra abierta*, Editorial Seix Barral, Barcelona.

ECO, Umberto (1979), *Lector in fabula*, Editorial Lumen, Barcelona.

ECO, Umberto (2008), *Decir casi lo mismo*, Editorial Lumen, Buenos Aires.

FERRO, Marc (1980) *Cine e Historia*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

LARROSA, Jorge (2006), "Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia" en DUSSEL, Inés y Daniela GUTIÉRREZ (comp.) *Educación la mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*, Editorial Manantial, Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Buenos Aires. Programa Escuela y Medios. Cap. "El cine".

Celina López Seco

Celina López Seco es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Escribe sobre cine, arte y sociedad en distintos medios y participa como crítica en el Programa de televisión *El Cinematógrafo*, que cuenta con el auspicio del INCAA. Desde mayo de 2010 es editora de la sección Cine de la Revista *Diccionario*. Se encuentra cursando el Doctorado en Semiótica, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba y es becaria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma universidad. Contacto: celinalopezseco@gmail.com

Diego A. Moreiras

Diego A. Moreiras es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba y Profesor en Primer y Segundo Ciclo de EGB (maestro de primaria) por la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla de la ciudad de Córdoba. Ha sido docente de distintos niveles (primario, secundario, superior y universitario) del sistema educativo. Actualmente se encuentra redactando su tesis para la Maestría en Investigación Educativa y cursando el Doctorado en Semiótica, ambos del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Es becario de CONICET. Contacto: diegoamoreiras@gmail.com



RESEÑAS

