

# TODOS LOS MEDIOS FUERON NUEVOS ALGUNA VEZ. UNA HISTORIA DE LA RELACIÓN ENTRE EL CINE Y LA PEDAGOGÍA COMO MATRÍZ PARA COMPRENDER LA ACTUALIDAD DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA ARGENTINA

*All media were once new. A history of the relations between cinema and pedagogy as a framework for understanding the contemporary use of digital games in Argentinian schools*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.21>

**ARIEL BENASAYAG**

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Nacional de Cuyo

**JAIME ANDRÉS PIRACÓN FAJARDO**

Universidad Pedagógica Nacional

FLACSO Argentina

Recibido: 19 de abril de 2022 • Aprobado: 2 de mayo de 2022

Cómo citar este artículo: Ariel Benasayag y Jaime Andrés Piracón Fajardo, "Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 185-208.

## RESUMEN

El artículo espera contribuir al pensamiento sobre las relaciones entre escuela y medios audiovisuales en Argentina. Propone un análisis de las articulaciones y tensiones presentes en los vínculos entre cine y discurso pedagógico a lo largo del siglo XX, en diálogo con la historicización de las relaciones entre videojuegos y escuela. Esta lectura comparativa permite identificar continuidades, rupturas y resignificaciones en los modos como la pedagogía concibió la novedad tecnológica y cultural de sendos medios. Al mostrar que los videojuegos están atravesando un momento semejante al que experimentó el cine hace algunas décadas, ofrece claves para reflexionar sobre las prácticas escolares contemporáneas y las políticas educativas (o la ausencia de ellas) respecto de las imágenes.

*Palabras clave:* escuela, pedagogía, cine, videojuegos, medios audiovisuales

## ABSTRACT

The article aims to contribute to the study on the relations between schools and media in Argentina. It offers an analysis of the articulations and tensions between cinema and pedagogical discourse throughout the twentieth century, in dialogue with the historicization of the relations between digital games and schools. This comparative reading allows us to identify continuities, ruptures, and resignifications in the ways in which pedagogy conceived the technological and cultural novelty of both media. By showing that digital games are going through a moment like the one experienced by cinema several decades ago, it offers clues to reflect on contemporary school practices and educational policies (or the lack of them) regarding images.

*Key words:* schools, pedagogy, cinema, digital games, audiovisual media

## INTRODUCCIÓN

“Es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”, afirmaba un artículo publicado en 1916 en *El Monitor de la Educación Común*, la revista del Consejo Nacional de Educación de Argentina.<sup>1</sup> La reseña, titulada “El futuro educacional del cinematógrafo”, comenzaba evocando un conjunto de afirmaciones que el inventor y empresario estadounidense Thomas Alva Edison había realizado en 1911. Algunos años después del desarrollo y la divulgación del kinetógrafo y el kinetoscopio, sendos antecesores de la cámara y del proyector cinematográfico, Edison aseguraba que “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas” y que “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”.<sup>2</sup> Como consecuencia de lo anterior, pensaba, el sistema educativo se vería transformado en su totalidad en un futuro no muy lejano: el cuestionamiento de la cultura letrada, la postergación de la lectura y la escritura como principales modos de acceso al saber, darían paso a la enseñanza con imágenes, a la centralidad de una pedagogía apoyada en la cultura visual.

La certeza del potencial educativo del cine era entonces compartida, no sin reparos ni contradicciones, por el pedagogo argentino Víctor Mercante. En los artículos y conferencias reunidos en sus *Charlas pedagógicas, 1890-1920*, reconocía en el cinematógrafo “un procedimiento insuperable de instrucción. Ameno, intenso, rápido, y sobre todo exacto; más la emoción que produce el movimiento, mordiente de las impresiones durables”.<sup>3</sup> Sin embargo, al tiempo que lo creía “un invento maravilloso y popular”, capaz de recrear la cultura, afirmaba, como atrapado en un oxímoron, que la imagen cinematográfica conducía a la fatiga, mediante la excitación de la atención, la memoria y la imaginación; que habituaba a los estudiantes a “una comprensión fácil, creando resistencias al esfuerzo para lecturas de extensión y de fondo”.<sup>4</sup> Lejos de la utopía escópica de Edison, Mercante veía en el cine una amenaza para la tarea encomendada a la escuela; y el peligro no era sólo de orden cognitivo, sino también moral: las películas de ficción, excluidas del *corpus* de “cine educativo” de la época, eran producidas por comerciantes de “indigente imaginación científica” y “poca capacidad didáctica”, que hacían del cinematógrafo “una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa”.<sup>5</sup>

En 2012, un siglo después del entusiasmo de Edison y las incertidumbres de Mercante, en un foro de intercambio entre docentes en el marco de la materia “Los videojuegos en el entorno 1a 1”,<sup>6</sup> un profesor de educación física describía a los jóvenes como atravesados por la inmediatez de los hechos y las acciones y planteaba que “una clase donde se los instruya por 40 minutos los aburre y se pierden”.<sup>7</sup> Para preservar la atención e incentivar el interés, sugería: “los docentes debemos ser serios en proponer un videojuego apropiado a la temática a tratar, pero no podemos darnos el lujo de ser aburridos. El videojuego debe dejar ganas de seguir jugando antes o después de una reflexión”.

<sup>1</sup> Montori, “El futuro educacional del cinematógrafo”, p. 248.

<sup>2</sup> Citado en Montori, “El futuro educacional del cinematógrafo”, p. 248.

<sup>3</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 93.

<sup>4</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 103.

<sup>5</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 179.

<sup>6</sup> Se trató de un espacio curricular perteneciente a la Especialización en Educación Secundaria y TIC, organizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) de Argentina, que se impartió entre 2012 y 2018.

<sup>7</sup> Citado en Piracón, “El lujo de aburrirlos”, p. 85.

Casi 10 años después, el entusiasmo y la amenaza parecen convivir. En el marco del seminario “Videojuegos y pantallas”,<sup>8</sup> una docente de nivel secundario se preocupaba por lo que podrían pensar los estudiantes cuando jueguen *Dogness* (Molleindustria, 2018), un videojuego que, desde la ironía, tiene por objetivo administrar un parque para crear la raza de perro perfecta: “Cuando leí el título del juego pensé que serviría para fines educativos, un juego que generara temas alrededor de los cuales se pudiera hablar con los niños sobre valores como el cuidado de los animales, nuestra responsabilidad cuando adoptamos un perro”. Sin embargo, el juego propone al jugador ir eliminando los perros que no comparten características con el ideal, aparear a los más parecidos, abrir y cerrar las puertas para permitir o restringir la inmigración, entre otras; nada cercano a lo esperado: “pienso que este juego tampoco es apropiado para adolescentes por el tema que desarrolla y la forma en que los animales se reproducen en la animación. La verdad que me sentí una nazi, decidiendo qué perros debían quedarse y cuales debían ser expulsados”.

Al leer conjuntamente de las ideas de Edison y Mercante en los albores de la relación entre escuela y cine y los testimonios de estos docentes a propósito de los videojuegos un siglo después, resulta particularmente llamativa la actualidad de aquellas primeras concepciones y actitudes frente a las imágenes mediáticas. La compleja y a menudo contradictoria visibilidad que el cine tuvo al interior del discurso pedagógico durante la primera mitad del siglo XX es innegable. Pero el escenario se complejiza aún más al advertir, siguiendo a María Silvia Serra,<sup>9</sup> que esa articulación se inscribe en una operación mayor: la que la escuela ha desplegado históricamente sobre la cultura en general y en particular con la cultura visual de masas, con los medios audiovisuales, en una línea continua que se extiende desde el cinematógrafo a los videojuegos.

En *Always already new*, Lisa Gitelman parte de la “obviedad” de que “todo los medios fueron nuevos alguna vez”, y de la suposición de que “mirar los años de novedad, los estados de transición y las crisis de identidad de diferentes medios puede decirnos mucho” sobre el curso de la historia de esos medios, y sobre las condiciones por las cuales son y han sido moldeados.<sup>10</sup> En sendos capítulos, la autora revisa la historia de la grabación de sonido y la de las redes digitales, con la intención de ponerlas en diálogo. Con el mismo horizonte, en este trabajo revisamos

el derrotero que siguió la relación entre cine y discurso pedagógico en Argentina a lo largo del siglo XX, en diálogo con la historización de los vínculos entre los videojuegos y la escuela. La lectura paralela de ambas cronologías permite identificar continuidades, rupturas y resignificaciones en los modos como la pedagogía concibió la novedad y comprende actualmente a distintos medios audiovisuales. Mostrar que los videojuegos de algún modo están atravesando un momento semejante al que el cine experimentó hace ya varias décadas permite entender las actuales prácticas escolares y las políticas educativas (o la ausencia de ellas) respecto de uno y otro medio.

## 1. EL CINE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

La reflexión sobre la incorporación de películas de ficción en la escuela argentina contemporánea adquiere mayor densidad a la luz de los debates pedagógicos, las prescripciones didácticas y las políticas educativas que en torno de esta práctica tuvieron lugar durante el siglo XX. Tomando como eje articulador el trabajo historiográfico realizado por María Silvia Serra, dedicamos este primer apartado a revisar las concepciones que el discurso pedagógico<sup>11</sup> elaboró res-

<sup>8</sup> Espacio curricular perteneciente a la maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba, de Argentina, impartido durante 2021.

<sup>9</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>10</sup> Gitelman, *Always Already New*, p. 1.

<sup>11</sup> María Silvia Serra define *discurso* siguiendo a Laclau (1993) como “una configuración significativa

pecto del cine. Pretendemos identificar categorías y dimensiones de análisis que por continuidad, contraste o reconfiguración permitan describir e interpretar de manera más acabada esta "articulación cambiante, conflictiva, progresiva y compleja"<sup>12</sup> en el escenario escolar actual, que no sólo atañe al cine sino también a otros medios audiovisuales, como los videojuegos.

Antes de avanzar con la elaboración historiográfica, conviene ofrecer precisiones respecto de los criterios de periodización elegidos. Dado que la pregunta por la relación entre cine y discurso pedagógico implica considerarla en un marco más amplio, que contemple también transformaciones culturales y desarrollos tecnológicos, Serra recupera una periodización propuesta por Sandra Carli.<sup>13</sup> Esta autora parte de la relación entre comunicación, educación y cultura para contrastar los sentidos que la educación pública, entendida como fenómeno cultural, fue adquiriendo en distintas etapas. Comienza mostrando que las visiones correspondientes al período que va desde su construcción en las últimas décadas del siglo XIX hasta mediados del XX, "oscilan entre considerarla un aparato disciplinador, como una experiencia cultural o como un espacio de lucha política".<sup>14</sup> Más allá de sus diferencias, estas perspectivas destacan "la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela" en los procesos de conformación de identidades nacionales, la modernización del país y la conformación de una cultura común. La escuela constituía "un espacio cultural en sí mismo, con valor propio y legitimado por su alcance alfabetizar del conjunto social".<sup>15</sup>

Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX comienza un ciclo de cuestionamientos hacia la escuela que producen un quiebre con aquellos sentidos fundantes: se pone en duda su valor cultural, su actualización tecnológica y su protagonismo frente a la expansión de los medios de comunicación masiva, concebidos desde entonces como legítimos dispositivos de transmisión cultural y educación.<sup>16</sup> A pesar de que este segundo período comprende la época que va desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la década del '80, no es difícil rastrear estas demandas a la escuela hasta la actualidad.

Desde entonces, a partir del período de posdictadura, la escuela se convierte en escenario de conflictos sociales y generacionales, y deviene

que da sentido a lo social", recuperando también la interpretación que hacen Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz (1997) como "una constelación significativa: una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir significados". Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 28.

<sup>12</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 25.

<sup>13</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina".

<sup>14</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 17.

<sup>15</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 19.

<sup>16</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 20.

objeto de críticas sistemáticas respecto de “su valor cultural en un contexto de globalización y ajuste”, lo que “comienza a deslegitimar la producción de la educación pública ante el aumento de la brecha tecnológica, la expansión de la cultura mediática y la agudización de las desigualdades sociales”.<sup>17</sup> Finalmente, estos fenómenos se agudizan con las políticas neoliberales durante los '90 y, con oscilaciones, se extienden hasta hoy, dando cuenta de la notable pérdida de autoridad cultural y efectividad socializadora que tuvo la escuela pública durante la primera mitad del siglo XX.

Resta agregar que, a los fines de este trabajo y siguiendo el pensamiento de Inés Dussel, la revisión de las articulaciones y tensiones entre cine y discurso pedagógico en cada uno de estos periodos constituyen “cabos o hilos para seguir indagando, y no pilares de una nueva estructura teórica o historiográfica totalizadora [...], [que permiten] dar algunas señales sobre cómo aproximarnos a las imágenes como ámbitos o espacios de afectividad, como materialidades y cuerpos de un régimen visual”.<sup>18</sup>

## LAS POSIBILIDADES DE UNA AMENAZA

Entre 1897 y 1900, apenas unos años después de que el cinematógrafo fuera dado a conocer en París por los hermanos Auguste y Louis Lumière, el médico Alejandro Posadas contrató al camarógrafo Eugenio Py para registrar en cinta fílmica dos intervenciones quirúrgicas realizadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires. Se trata, según Diana Paladino, de películas precursoras tanto para el campo de la medicina como para el de la cinematografía y, más acá y más allá de ambas, para la pedagogía: el médico las encarga con el fin de enseñar a sus discípulos dos técnicas que él mismo ha desarrollado, produciendo en Argentina “los que tal vez sean los primeros filmes científico-didácticos con propósito académico de la historia del cine”.<sup>19</sup> Luego de la muerte de Posadas en 1902, estas originales experiencias fílmico-pedagógicas no tuvieron continuadores. Sin embargo, el nuevo siglo sí trajo consigo referencias al cinematógrafo en publicaciones pedagógicas argentinas.

El sistema educativo nacional desempeñaba entonces un rol significativo en la consolidación de un imaginario social de progreso técnico y cultural<sup>20</sup>, por lo que en esas reseñas iniciales destacaban al cinematógrafo como *innovación tecnológica*, recuperando experiencias realizadas en Europa y Estados Unidos.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Carli, “La educación pública en la Argentina”, p. 21.

<sup>18</sup> Dussel, “La iconoclastia en el cine y la pedagogía”, p. 434.

<sup>19</sup> Paladino, “Qué hacemos con el cine en el aula”, p. 136.

<sup>20</sup> Carli, “La educación pública en la Argentina”.

<sup>21</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

Tras su aparición en 1895, el cine “fue percibido por los educadores como parte del mismo esfuerzo de renovar el mundo y de educar y ampliar el conocimiento de las masas” atribuido a la escuela, que aún constituía “una apuesta novedosa para producir una sociedad moderna”.<sup>22</sup> Estas representaciones vinculadas al proceso de modernización incentivaron luego, durante los ‘30 y ‘40, la inversión en equipamiento para escuelas por parte del Estado.<sup>23</sup>

En aquellas publicaciones aparecen también los primeros debates pedagógicos acerca de lo que su invención significaba para la educación en general y la escuela en particular. Es posible identificar ya entonces incertidumbres respecto del futuro del libro, de la necesidad del trabajo docente, de las formas escolares consolidadas e incluso de la cultura letrada, frente a las potencialidades educativas de las imágenes en movimiento, aún carentes de registro sonoro. Estas interrogantes que formula el discurso pedagógico en los albores del siglo constituyen dilemas que parecen emerger de manera recurrente, con frecuencia bajo la forma de amenazas, ante la sucesiva aparición de cada nueva tecnología mediática: en tanto suelen proponer modos distintos de acceso al conocimiento, siempre pueden disputar a la escuela sus formas instituidas de transmisión cultural. A modo de ejemplo: “¿Por qué leer sobre la antigua Roma si puedo construirla?” es la pregunta de un estudiante de nivel secundario que retoma Kurt Squire<sup>24</sup> para señalar justamente la reedición de estas *amenazas* a propósito de los videojuegos, considerados por muchos como una tecnología que entra en disputa con otros medios, como los libros impresos o el propio cine.

Amén de estas especulaciones más o menos apocalípticas, durante la primera mitad del siglo, pedagogos celebratorios y detractores coincidieron en destacar la relevancia educativa que el cine parecía tener para *abrir mundos y recrear la cultura*, como así también su *capacidad de atracción* y su *masividad en las posibilidades de acceso*.<sup>25</sup> A diferencia de la escolaridad, el cine no requería sujetos alfabetizados: mediante “una retórica de la simplicidad”, el primer arte de consumo de masas habilitaba un modo de participación que no demandaba “ninguna educación, ningún punto de referencia cultural”.<sup>26</sup> Sin embargo, aunque hay un sentido democrático de la experiencia cinematográfica que Gilles Lipovetsky y Jean Serroy intentan destacar, su afirmación<sup>27</sup> resulta cuanto menos cuestionable:

El cine no es una ventana abierta al mundo que ofrece una imagen nítida, transparente [...] Es un lenguaje y, como tal, posee sus propias reglas, códigos y convenciones [...], [que] fue volviéndose más complejo [...] [al tiempo que] se fue desarrollando en el público la capacidad de interpretar esos códigos, que hoy nos resultan tan naturales como los del idioma que hablamos.<sup>28</sup>

<sup>22</sup>Dussel, “Usos del cine en la escuela”, p. 88.

<sup>23</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>24</sup>Squire, “From Content to context”, p. 19.

<sup>25</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>26</sup>Lipovetsky y Serroy, *La pantalla global*, p. 39.

<sup>27</sup>Una afirmación equivalente, aunque inversamente valorada, hace Cristina Corea a propósito de un momento histórico diferente, que denomina “era del aburrimiento”: en contraste con lo que ocurre en los procesos de comunicación que tienen lugar en el espacio institucional escolar, “no hay prácticamente ningún prerrequisito para conectarse a las pistas de la información, a la publicidad, a la imagen, a los medios masivos”. Lewkowicz y Corea, *Pedagogía del aburrido*, p. 53. Lejos de la apertura democrática que las imágenes cinematográficas suponen para Gilles Lipovetsky y Jean Serroy (*La pantalla global*), la observación de la autora posee una finalidad crítica y, en el marco general de su trabajo, resulta distintivamente apocalíptica. Con todo, a pesar del carácter hiperbólico que sendas afirmaciones exhiben, entendemos que pretenden señalar una diferencia significativa entre cine y escuela que parece existir: más allá de los modos de pensamiento que habilitan los lenguajes icónicos y simbólicos, es cierto que la organización de la escolaridad (normas, formas de trabajo), para bien o para mal, demanda cumplir, de manera creciente, una extensa serie de exigencias; no sólo para acceder sino, sobre todo, para permanecer en ella. No parece ser así en el caso del cine.

<sup>28</sup>Triquell y otros, *Contar con imágenes*, p. 13.

Al respecto, cabe evocar un caso emblemático que ilustra con precisión y contundencia la apreciación de Ximena Triquell y su equipo: en ocasión de la proyección de las primeras películas que incluían montaje de imágenes, recurso fundamental del incipiente lenguaje, las salas tuvieron que incluir a un apuntador parado junto a la pantalla quien explicaba a los espectadores las relaciones de sentido entre planos sintagmáticos: "ahora vemos a un hombre; éste mira por la ventana; ahora vemos lo que el hombre ve; el hombre está enojado por lo que ha visto".<sup>29</sup>

Volviendo a aquellas primeras publicaciones, la dualidad posibilidad/amenaza que el cine representaba para el discurso pedagógico se manifestaba también en debates en torno de la distinción de dos dimensiones de lo cinematográfico: su *carácter espectacular* y su *aspecto científico*, "el hecho de que distrae y enseña" a la vez.<sup>30</sup> En efecto, Jacques Aumont señala que, en Francia, el cinematógrafo inicialmente también fue entendido de manera simultánea como "curiosidad científica", "medio de exploración del mundo" y "divertimiento popular".<sup>31</sup> La coexistencia de estas cualidades, irreductiblemente paradójica respecto del modo escolar de comprender el acceso al saber,<sup>32</sup> dirigió al pensamiento pedagógico de las primeras cinco décadas del siglo XX hacia la elaboración de diversos argumentos sobre las relaciones entre escuela y cine, muchos de los cuales han perdurado de forma más o menos inalterada hasta la actualidad. El esfuerzo analítico de Serra permite ordenar estas discusiones en dos categorías. Por un lado, los debates acerca del material fílmico apropiado para proyectarse *dentro de la escuela* y sobre los modos como deben ser desarrolladas las actividades a fin de que resulten didácticamente efectivas y, a

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

Respecto del primer problema, la autora observa que el discurso pedagógico se empeñó en delimitar un corpus cinematográfico particular y prescribir reglas y principios para su uso escolar, apoyado en los saberes y las prácticas tradicionales del propio campo. La enumeración de los títulos reseñados en las publicaciones estudiadas permite concluir que sólo las "vistas documentales" y las "películas didácticas", es decir, con expresa intención pedagógica, eran consideradas "cine educativo".<sup>33</sup> En este sentido, Dussel observa que el cine fue bien recibido por la epistemología positivista y científicista de la época, que destacaba su capacidad para "ilustrar fenómenos físicos o sociales que necesitaban ser evocados con más precisión y 'realismo'<sup>34</sup>, sin poner en duda los códigos y convenciones de la estética realista en tanto forma de construcción cinematográfica de la realidad.<sup>35</sup>

Por el contrario, a pesar de que durante las primeras décadas del siglo XX la industria del cine de entretenimiento se expande en la sociedad argentina consolidando un público masivo, el discurso pedagógico deja fuera de la escuela a las películas de ficción. Esta exclusión tiene como fundamento la preservación de la centralidad de la institución escolar en los procesos de transmisión cultural propia de las sociedades modernas<sup>36</sup>: el incuestionable privilegio de la cultura letrada, cuyas operaciones con el saber ciertamente dan sustento a determinadas prácticas escolares, conduce al discurso pedagógico a discriminar a los saberes legítimos de aquellos que no lo eran. Durante aquel periodo, la ficción cinematográfica fue incluida en el conjunto que comprende

<sup>29</sup> Triquell y otros, *Contar con imágenes*, p. 14.

<sup>30</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 94.

<sup>31</sup> Citado en Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 88.

<sup>32</sup> El comentario de Inés Dussel respecto de las investigaciones sobre el placer visual ante el "giro visual" en el campo de la historia de la educación aporta precisiones respecto de la relación entre escuela y espectáculo. Dussel, "The Visual Turn in the History of Education", pp. 42-44.

<sup>33</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 95.

<sup>34</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 89.

<sup>35</sup> Quintana, *Fábulas de lo visible*.

<sup>36</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.



a estos últimos, los ilegítimos. Como anotación, es pertinente señalar que en general no fue reconocido sino hasta las décadas del '60 y '70 cuando, a partir de la influencia de teorías provenientes de otros campos, comenzó a ser incorporado en algunos espacios educativos, especialmente de nivel universitario.

En relación con la prescripción de los modos adecuados de utilización de las cinematografías educativas en las prácticas escolares, Serra muestra que el discurso pedagógico pretendió asimilarlas a las normas y formas de la gramática de la escolaridad<sup>37</sup>, buscando garantizar así la eficacia de su incorporación en la enseñanza y, a la vez, conjurar sus peligros. "Entre los instrumentos escolares, la película no representa más que un mapamundi, un mapa en relieve o lápices de colores", afirma una publicación de 1932 que, seguidamente, presenta al material fílmico como un instrumento "neutro" cuya potencia depende del uso que el docente le dé<sup>38</sup>. De forma simultánea, el cine suponía un tipo de peligro cognitivo propio de las imágenes. No sólo era "facilista", cuando el trabajo escolar "exigía esfuerzo, concentración y dedicación"<sup>39</sup>, sino que además, como vimos a partir de la frase de Mercante en la introducción, podía resultar dañino para la psiquis infantil. De este modo, el cine no escapó a la matriz pedagógica y metodológica que organizó la totalidad de las actividades escolares durante aquel periodo, prescribiendo objetivos, tiempos, espacios, roles e intervenciones. Sufrió "una adaptación y una reconfiguración que implica no sólo un modo de mirar distinto al que sucede fuera de ella, sino el ser parte de un dispositivo de neto corte pedagógico"<sup>40</sup>.

Al preguntarse sobre los aspectos del cine que despertaron sospechas en el campo de la pedagogía y que posteriormente "generaron tensiones fuertes entre el modo de 'dar a ver' de la escuela y el del cine"<sup>41</sup>, Dussel identifica dos. Por un lado, su ambigüedad respecto de lo verbal, pues lo que produce y transmite la experiencia cinematográfica en ocasiones excede lo que "pasa por las palabras". Por otro, la cualidad de atracción y entretenimiento propia del cine de ficción que, ante "el documentalismo y [...] la 'representación fiel de la realidad'", pone en duda la representación cinematográfica. En relación con esto, las discusiones que Serra identifica sobre el consumo de cine por fuera de la escuela agregan nuevas sospechas y tensiones. Hacia 1920, la concurrencia a las salas de cine había comenzado a constituir una práctica de esparcimiento masiva y cotidiana, con fuerte

<sup>37</sup> Tyack y Cuban, *En busca de la utopía*.

<sup>38</sup> Gunther cit. en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 96.

<sup>39</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 150.

<sup>40</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 136.

<sup>41</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 90.

presencia en la cultura popular. De modo que la pedagogía de la época, encargada de salvaguardar la cultura legítima y sostener cierta “decencia”, consideró oportuno señalar los *peligros morales* que las películas de ficción representaban para la sociedad, en especial para niños y jóvenes.

Como leímos al comienzo, el cine comercial de entretenimiento encarnaba para Mercante una seria amenaza para el proyecto educativo escolar. Sin dejarse intimidar por la contradicción, ciertos pedagogos reconocían la capacidad del cinematógrafo para transmitir y enseñar pero advertían, al mismo tiempo, que, de no ser utilizado con fines educativos, no podía ser más que “una escuela de inmoralidad y perversión”, con “influencia maléfica”, que “enferma la imaginación con ideas absurdas”.<sup>42</sup> Estos argumentos, apoyados en la idea de que el cine ejercía una poderosa influencia negativa sobre las conductas de los jóvenes, condujeron a que desde el discurso pedagógico fuera planteada la necesidad establecer medidas de regulación, control y prohibición también fuera de la escuela: fiscalización de la producción cinematográfica, establecimiento de circuitos de censura, prohibición del ingreso a salas según edades, regulación de los tiempos de proyección.

En conclusión, la investigación de Serra muestra que el trasfondo de las publicaciones de este periodo dedicadas a identificar ventajas y enumerar desventajas del cine era la necesidad de “estudiarlo como fenómeno para poder impugnarlo”.<sup>43</sup> Asimismo, subyacen en esos textos prescripciones sobre su utilización escolar y procripciones fundadas en juicios morales. De modo que los debates pedagógicos de esta época exhiben una escuela encerrada en la seguridad de sus normas, sus formas y su moral, aun ante el indisimulable entusiasmo que le produce la emergencia de fenómenos trascendentales para la transmisión cultural y el acceso al saber. Al parecer, pudieron más el temor a perder la autoridad cultural o a cuestionar las certezas que sostenían su probado funcionamiento institucional, que la eventual aventura que representaba apropiarse de la multidimensionalidad paradójica de lo cinematográfico. Fue precisamente ese modo de acercamiento al mundo que promueve, a la vez científico y espectacular, lo que apartó al cine de las aulas durante la primera mitad del siglo XX.

<sup>42</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 180.

<sup>43</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 173.

## RECONCILIACIÓN Y APERTURA CRÍTICA

En 2003, a propósito de los entonces emergentes discursos sobre Internet como tecnología apropiada para mejorar la calidad educativa o, incluso, para relevar a la escuela de sus funciones tradicionales, Daniel Mundo y Débora Nakache escriben un sugerente capítulo en el que interrogan la noción de “novedad tecnológica” en el marco del pensamiento pedagógico. Su tesis es que, en el imaginario escolar, las nuevas tecnologías siempre representan actualización y perfeccionamiento. No es extraño escuchar a funcionarios gubernamentales y a periodistas repetir al unísono que “será a través de la transformación tecnológica como el anquilosado sistema educativo podrá salir de sus cíclicas crisis terminales”.<sup>44</sup> Tampoco sorprende advertir que, en general apresuradamente y sin demasiados cuestionamientos, el discurso pedagógico se ha apropiado de estas proclamas que asocian de manera directa la salida de la “crisis del sistema educativo” con “nuevos artefactos tecnológicos”, aun en contra de sus propios intereses y necesidades. Su investigación resulta pertinente porque, para sostener esta afirmación, los autores revisan las relaciones de la escuela argentina con una tecnología previa a Internet: la televisión. Así, el recorrido que realizan no sólo ofrece otra perspectiva para considerar históricamente las articulaciones actuales entre escuela y medios audiovisuales sino que, también, permite contextualizar las relaciones entre cine y discurso pedagógico en un período signado por la creciente difusión de la televisión en el país, que va desde fines de la década de 1950 hasta 1980.

Según Mundo y Nakache el pensamiento moderno “nos ha habituado a valorar positivamente cada nuevo invento tecnológico, a depositar en él las soluciones que la imaginación humana parece ya no poder encontrar por sí sola”.<sup>45</sup> Este imperativo categórico que gobierna el imaginario social ingresa en la educación como “innovación”, término que “aglutina las promesas de cualquier mejora y encapsula lo existente hasta el momento como ‘vetusto’: todo lo que está allí merece ser reemplazado. La novedad de lo ‘por venir’ nos autoriza a festejarlo”. Contrariamente a lo que hoy podemos suponer de la relación entre televisión y discurso pedagógico, los autores muestran que entre 1960 y 1975 la concepción de innovación que revestía a la incipiente tecnología la presentaba como “destinada a resolver, a partir de su uso educativo, los problemas estructurales del campo”. Así, surgieron numerosas experiencias de integración de la televisión en la escuela, impulsadas desde la “tecnología educativa” como perspectiva teórica, tradición pedagógica que entonces vinculaba conceptualmente

<sup>44</sup>Mundo y Nakache, “Las transformaciones tecnológicas”, p. 95.

<sup>45</sup>Mundo y Nakache, “Las transformaciones tecnológicas”, p. 97.

tecnología y educación, con la intención de valorizar y naturalizar ciertas dimensiones instrumentales de lo educativo. Estas múltiples iniciativas fueron acompañadas por cursos y talleres organizados desde el Ministerio de Educación nacional, con el objetivo de capacitar a docentes en el uso didáctico de la televisión. Interesa, a los fines de este apartado, señalar que:

La televisión no aparece como un medio que compita con la tarea encomendada a la escuela, ni tampoco como un medio de entretenimiento que distraiga al alumno y dificulte, entonces, la tarea de enseñanza. Lo que encontramos en la percepción de aquella época, en cambio, es un esfuerzo por apropiarse de las potencialidades de este medio que recién está naciendo [...] En otras palabras, cuando la televisión aparece lo que hay que hacer es aprender de ella, no excluirla ni denostarla.<sup>46</sup>

Resuenan aquí ciertas concepciones que sobre el cine elaboró el discurso pedagógico durante la primera mitad del siglo XX: sus cualidades de innovación, sus posibilidades tecnológicas, su potencial educativo. Sin embargo, llama la atención la disonante ausencia de advertencias respecto de probables peligros o amenazas, como efectivamente sucedió en el caso del cine en tanto industria cultural de masas. Por el contrario, impregnado de "tecnología educativa", el discurso pedagógico de esa época inicialmente celebró entusiasta la incorporación escolar de la televisión, previniendo incluso posibles críticas y promoviendo la formación docente. No duró mucho: a partir de la década del '80, el romance de la escuela con la televisión entendida como promesa tecnológica se fue desvaneciendo, a medida que consolidaba su gramática, su atributo distintivo: el entretenimiento.

Desde entonces, la escuela no sólo rechaza de manera sistemática sus posibilidades educativas<sup>47</sup> sino que, para el discurso pedagógico, constituyen "dos mundos formalmente incomunicados, que aparentemente compiten por la apropiación de lo real".<sup>48</sup>

Esta historia de las relaciones entre escuela y televisión permite identificar el contexto en el cual el discurso pedagógico en cierta forma congenió con el cine, desarrollando a su vez nuevas concepciones respecto de la ficción que reconfiguraron la modalidad de sus distancias. Tal como muestra Serra, durante la década de 1950 se produce una inflexión en las relaciones entre cine y discurso pedagógico que, de modo más o menos homogéneo, perdura hasta la actualidad.<sup>49</sup> Frente a la masificación de la televisión, la escuela comienza a perder protagonismo como espacio de transmisión, a partir de una serie de cuestionamientos sobre su valor cultural y su actualización tecnológica. Algo similar, aunque con repercusiones inversas, ocurre con el cine: si bien empieza a perder centralidad en la escena audiovisual, sus procesos de producción, sus circuitos de distribución y sus modos de consumo se complejizan y amplían, otorgando diversidad a la experiencia cinematográfica.

<sup>46</sup>Mundo y Nakache, "Las transformaciones tecnológicas", p. 102.

<sup>47</sup>En *Escuelas, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*, pesquisa realizada en Argentina entre 2010 y 2011, el 41% de los docentes encuestados dijo incorporar programas televisivos en sus prácticas pedagógicas y sólo el 9% afirmó hacerlo con frecuencia. Dussel y otros, *Escuelas, jóvenes y saberes*. Por contraste, los datos de utilización del cine de ficción obtenidos en la misma investigación permiten advertir la deslegitimación que experimentaba entonces la televisión en el discurso de los docentes frente a otros medios audiovisuales: el 73% afirmaba incorporar películas en sus clases y el 41% decía hacerlo con frecuencia. Benasayag, "La hipótesis de la cinefilia docente".

<sup>48</sup>Mundo y Nakache, "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet", p. 100.

<sup>49</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 197.

Por un lado, los estudios de Hollywood multiplican la espectacularidad de las películas industriales; por otro, los críticos parisinos asumen una defensa activa del cine entendido como arte realista que, al valorizar la autoría del director sobre la obra, acompaña la emergencia de nuevas cinematografías nacionales. Paralelamente, junto al relativo abaratamiento de la producción que suponen los continuos desarrollos tecnológicos, la experiencia de mirar películas comienza a desplazarse: la función doble de frecuencia semanal proyectada en el espacio público de una sala a oscuras inicia su transición hacia el actual flujo infinito que alterna en una multiplicidad de pantallas encendidas en la intimidad del ámbito doméstico.

De manera que, a pesar de la centralidad mediática de la televisión durante las siguientes décadas, estas transformaciones conducen al afianzamiento de la relevancia cultural del cine, que desde entonces es ampliamente reconocido como el arte propio del siglo XX y recuperado con frecuencia por discursos filosóficos, sociales y artísticos. Este nuevo escenario influyó, por supuesto, en el tratamiento que a partir de entonces le dio el discurso pedagógico: desde los '50 y hasta fin de siglo, el cine es referenciado menos veces en las publicaciones relevadas por Serra pero, al mismo tiempo, aparecen otros modos de concebirlo que, a su vez, implican nuevas prácticas y políticas. Así, tal como señala Dussel, "la emergencia de la televisión como nueva 'forma bárbara' también ayudó a cierta reconciliación de la escuela con el cine".<sup>50</sup>

Al igual que Mundo y Nakache, Serra identifica en el discurso pedagógico de los '60 y '70, diversas propuestas para establecer alianzas entre la educación escolar y los medios de comunicación de masas, entre los cuales el cine aparece relegado frente al entusiasmo que inicialmente despertó la televisión. Respecto del mismo periodo, Dussel agrega que, ante el renovado escenario mediático, el sistema educativo finalmente comprendió que la censura como método para controlar o regular las

prácticas con el cine, tanto fuera como dentro de la escuela, resultaba "ineficaz y hasta reprochable". El discurso pedagógico propone así, como alternativa, "la educación crítica del espectador como operación privilegiada del encuentro con un lenguaje diferente".<sup>51</sup> De esta manera, define un modo de *apertura crítica* que caracteriza a las prácticas escolares con el cine durante la segunda mitad del siglo.

Tal como lo explica Serra, se trata de ejercer sobre el cine un control que permita minimizar sus efectos, aunque ya no con la misma intención reguladora de los primeros cincuenta años: el pensamiento pedagógico abandona el modelo "moralizador de la cultura" e impulsa iniciativas positivas ante la imposibilidad de eludir la expansión o negar la consolidación cultural del cine. Es así como aparecen las primeras propuestas de "educación cinematográfica" y "cine-debate", que privilegian la *reflexión crítica* como principal operación respecto de las películas, siempre conducida por la mirada del docente, que actúa como guía.<sup>52</sup>

El tipo de análisis que contemplan estas iniciativas consiste en la enseñanza de la decodificación del lenguaje cinematográfico, a fin de que los estudiantes "aprendan a ver como se aprende a leer" y, así, mediante el desapego afectivo y la aprehensión reflexiva, puedan convertirse en "espectadores conscientes", atentos a lo implícito de la película.<sup>53</sup> Se trata de pedagogías de tipo "lingüístico" y de tipo "ideológico", tal como las califica Alain Bergala<sup>54</sup> cuando cuestiona, observando similares propuestas desarrolladas en la escuela francesa, la "reducción del alcance simbólico" del cine en tanto experiencia artística.<sup>55</sup> Estas constataciones llevan a Serra concluir que el movimiento de apertura al cine, que el discurso pedagógico inició a mediados de siglo, no

<sup>50</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 90.

<sup>51</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 92.

<sup>52</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 213.

<sup>53</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 216.

<sup>54</sup>Bergala, *La hipótesis del cine*.

<sup>55</sup>Benasayag, "Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela".

pudo evitar perpetuar cierta tradición iconoclasta propia de las décadas anteriores<sup>56</sup>: las miradas fueron sometidas a renovados mecanismos de control escolar que, aunque de otra manera, continuaron delimitando qué y cómo debía ser mirado.<sup>57</sup>

En relación con los objetivos de este trabajo, resulta necesario destacar dos desplazamientos respecto de la especificidad de la ficción cinematográfica que tuvieron lugar durante este período. Primero, que el objeto de esa "educación de la mirada" no fue tanto el cine educativo como las películas que la industria ofrecía comercialmente como entretenimiento. La escuela pretendía ofrecer a los jóvenes "los medios que le permitan auto-inmunizarse contra el poder de seducción de las películas" y, al mismo tiempo, "explotar todas las posibilidades que ofrece el cine a la educación", aprovechando sus aspectos estéticos, sociales, morales y espirituales.<sup>58</sup> En ambos sentidos, el cine de ficción parece cobrar protagonismo en los debates pedagógicos y especialmente en las prácticas escolares, frente a la centralidad que tuvieron las películas documentales en la etapa anterior.

En segundo lugar, es importante señalar que, si bien Serra identifica publicaciones que refieren al uso del cine casi exclusivamente en el nivel universitario, Paladino caracteriza este período como un momento significativo en relación con los modos de apropiación del cine también en la escuela secundaria. Su trabajo muestra que el prestigio artístico y cultural que el cine adquirió durante aquellas décadas produjo una "ebullición cinéfila" que repercutió también en las aulas de nivel medio que, sin necesidad de responder a una obligatoriedad curricular, en algunas ocasiones adoptaron la forma de cine-clubs: "programación pautada acerca de un tema, director, género o cinematografía; información contextual que acompañaba la exhibición y, en ocasiones, debate al concluir la proyección".<sup>59</sup> Se trata de un antecedente por demás interesante, puesto que constituyen prácticas de incorporación de películas de ficción en apariencia motivadas por los propios docentes, independientemente de su formación o de los objetivos curriculares de la materia que enseñan, que buscan transmitir cierto discurso sobre el cine.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Inés Dussel desarrolla una interesante reflexión acerca de la relación entre iconoclastia y pedagogía a partir del análisis de dos películas infantiles de la década de 1930, abriendo interrogantes sobre "la ambivalencia del gesto iconoclasta en la historia de la pedagogía, como una historia de revuelta y cuestionamiento de autoridades constituidas, pero también como un movimiento que permanece atrapado en un círculo [...] generado por la adoración de la imagen prohibida". Dussel, "La iconoclastia en el cine y la pedagogía", p. 447.

<sup>57</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 227.

<sup>58</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 215.

<sup>59</sup> Paladino, "¿Qué hacemos con el cine en el aula", p. 137.

<sup>60</sup> Benasayag, "Prácticas cinéfilas en la escuela media argentina".

Con la televisión en el centro de las críticas, a partir de la década del '80 los vínculos entre escuela y cine se extienden en dos direcciones. Por un lado, "la 'pedagogía crítica del cine', que surgió en los años '60 [...], heredera de la crítica frankfurtiana a las industrias culturales", renueva sus esfuerzos de formar un "sujeto crítico".<sup>61</sup> Es posible rastrear la influencia de este discurso sobre el cine hasta la actualidad: a programas de alfabetización mediática y educación crítica de espectadores pero, también, a las prácticas de algunos docentes de materias vinculadas a la Comunicación, formados disciplinariamente desde esa perspectiva teórica.

Por otro lado, Paladino caracteriza aquella década como un momento determinante para la incorporación escolar del cine, destacando el contundente impacto del VHS en tanto desarrollo tecnológico. El abaratamiento de los costos de los equipos de reproducción, junto a la ampliación y simplificación de los modos de acceso (compra, alquiler y también copiado) a una creciente oferta de títulos ahora disponibles en el mercado nacional produjeron un incremento significativo de la visualización de películas en el espacio escolar. Asimismo, el paso de la proyección de material filmico sobre una pantalla blanca en una sala a oscuras a la fluorescencia del televisor conectado a una videocasetera transforma también los horizontes de la incorporación "cinéfila". Según la autora, el modelo de los cine-clubs es paulatinamente abandonado en pos de modos de utilización que aprovechan el carácter ilustrativo de la representación cinematográfica: la visión de películas reemplaza la lectura de obras clásicas de la literatura, o plasma audiovisualmente lugares geográficos y momentos históricos.<sup>62</sup> Desde entonces y hasta hoy, esta cualidad del cine que el discurso pedagógico positivista y cientificista de la primera mitad del siglo ya había reivindicado a partir del registro documental, es recuperada también a partir de la reconstrucción propia de la ficción.

## REIVINDICAR LO FORMATIVO Y EXPLOTAR LO ESPECTACULAR

El análisis del periodo que comprende las últimas tres décadas permite afirmar que, más allá de sus irreductibles tensiones, las concepciones acerca del cine que poblaron el discurso pedagógico argentino durante 100 años, perduran en las prácticas escolares contemporáneas, ex-

hibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones. La mayoría de los actuales modos de incorporación de películas en la escuela encuentran sustento en las prescripciones didácticas y las tradiciones pedagógicas revisadas: la innovación tecnológica, la precisión empírica, la actualización cultural, el desenmascaramiento ideológico, la reflexión crítica, la potencia ilustrativa. Aun cuando la percepción del cine como amenaza institucional ha sido desplazada por los embates propios de los nuevos medios, incluso en ocasiones vuelven a irrumpir, tanto dentro como fuera de la escuela, viejas advertencias sobre sus nunca del todo exorcizados peligros morales. Al igual que antes, estos discursos y cada una de las políticas y prácticas que hoy contribuyen a organizar, coinciden en valorar o menospreciar alguna de las múltiples dimensiones de lo cinematográfico, habilitando o impidiendo así modos de pensar y hacer con el cine en la escuela. Partiendo de estas constataciones, resta revisar en este apartado las formas de incorporación recientes.

Serra completa el escenario de relaciones entre escuela y cine identificando, ya a fines de la década de 1990, el surgimiento de una nueva concepción pedagógica: la idea de que las películas de ficción poseen una dimensión *formativa* en sí mismas. Es decir,

<sup>61</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 91.

<sup>62</sup>Paladino, "Qué hacemos con el cine en el aula", p. 138.

lo que el cine posee como dimensión pedagógica, ya sea porque interviene en la comprensión del mundo, produce placer estético o impacta emocionalmente en los espectadores. La novedad respecto de posiciones anteriores radica en “el tipo de operaciones pedagógicas que se prescriben para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo”.<sup>63</sup>

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

emotiva; y, por último, (6) las estrategias didácticas que comprenden el conjunto de operaciones escolares con las imágenes.<sup>64</sup> Se trata, como es posible observar, de una recombinação de concepciones y prescripciones anteriores, que agrega algunas propias provenientes de ciertos paradigmas pedagógicos recientes; en particular de la llamada, acaso con fingida ingenuidad, “educación en valores”.

Finalmente, Abramowski hace hincapié en las concepciones pedagógicas que recuperan el relegado carácter espectacular de las películas.<sup>65</sup> Lejos de pretender suprimirla, estos modos de utilización buscan explotar la capacidad de seducción propia de las imágenes para capturar la atención de los estudiantes: atraer sus miradas, estimularlos emocionalmente, disparar su interés, invocar su concentración; motivarlos, en fin, para evitar “que sufran en el aprendizaje”. Este argumento pedagógico que, según la autora, puede ser rastreado hasta el *Orbis pictus* que Comenio publicó en 1658, tiene como particularidad que, de algún modo, celebra y promueve lo que antaño la escuela pretendía excluir de las aulas y controlar incluso en la sociedad.

De modo que la formación en valores, el entretenimiento espectacular, la atracción de la atención y el impacto emocional, constituyen las concepciones pedagógicas y prescripciones didácticas respecto del cine que cierran este recorrido histórico. En tanto fundamentos que motivan determinadas formas de incorporación e influyen sobre las prácticas de uso escolar de películas es importante advertir, aunque cada una valora diferentes dimensiones de lo cinematográfico, a la vez, dejar de lado otros de sus aspectos, como la aparente omisión de su cualidad artística.

## VIDEOJUEGOS Y ESCUELA: UNA (NO TAN) NUEVA RELACIÓN

A partir de la hipótesis de Gitelman<sup>66</sup> es interesante trazar algunas líneas de comparación entre los diferentes momentos y actitudes con respecto a los videojuegos y su relación con el discurso pedagógico. Esta tarea permitirá encontrar muchos puntos de contacto entre ambos recorridos a pesar de las diferencias temporales y tecnológicas. No obstante, es importante señalar algunas especificidades de este

<sup>63</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 263.

<sup>64</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, pp. 264-267.

<sup>65</sup> Abramowski, “¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?”.

<sup>66</sup> Gitelman, *Always Already New*. Ver *supra*.



ejercicio de comparación. En primer lugar, al analizar la historia del vínculo entre videojuegos y educación hay un cambio contextual sensible que se aprecia en la diversidad de fuentes que aportan a la construcción de esta historia, en la multiplicación de agentes autorizados a opinar sobre las maneras de enseñar y la injerencia de dichos actores a nivel global. También el tamaño de los sistemas educativos se incrementó de manera constante durante todo el siglo XX, esa diferencia de escala es insoslayable al cotejar la historia de ambos medios. Por último, hay que señalar que el vínculo entre videojuegos y escuela tiene como fuente la historia de la relación del cine con la pedagogía; por tal razón, la persistencia de momentos y actitudes es en cierto sentido esperable e inevitable pero, al mismo tiempo, no deja de ser reveladora.

Durante la primera década del 2000, David Buckingham sintetizaba buena parte de la historia de los videojuegos desde los años '70 hasta ese momento con la expresión "malas pantallas".<sup>67</sup> Para este autor, los videojuegos se fueron configurando como malas pantallas en oposición a la computadora que estaba más asociada con el entorno laboral. "Malas pantallas" se traducían en que los videojuegos estaban asociados, como el cine durante la primera mitad del siglo XX, con una serie de amenazas. Hay por lo menos tres grandes amenazas que se pueden retomar. La mencionada amenaza sobre las formas de transmisión cultural que suele expresarse bajo la proposición "los videojuegos hacen que los más jóvenes no lean" y que organiza una parte importante de la relación entre los videojuegos y la educación toda vez que la lectura suele comprenderse como un dominio escolar. En ese sentido aparecería una oposición con los videojuegos en la medida en que se asume que imposibilitan, dificultan o, como en la cita de Squire,<sup>68</sup> la hacen innecesaria y vetusta.

La segunda amenaza se podría resumir desde la sentencia "los videojuegos generan adicción". En tanto los videojuegos tienen un componente inmersivo y en algunos jugadores despierta una motivación que se correlaciona con sesiones de juego extensas y un alto grado de involucramiento con la práctica, la adicción se configuró como una de las principales amenazas que encarnan los videojuegos. Es interesante que la idea de adicción no es sólo una expresión acuñada desde afuera de la comunidad de jugadores: en la investigación citada apareció el "vicio" como uno de los principales núcleos de significación; muchos jugadores describían su práctica como una adicción, como un placer prohibido o censurado y, al mismo tiempo, irresistible.<sup>69</sup>

Finalmente, hay una tercera amenaza de tipo moral que ve en los videojuegos un generador de violencia y un obstáculo para la socialización. El debate sobre la violencia y los videojuegos aparece insistentemente junto con la consolidación del género *first person shooter* (FPS) o tirador en primera persona a fines de los '90. La reiterada asociación entre los autores de masacres en escuelas de todo el mundo y los FPS durante esa misma década y la siguiente cristalizaron esta amenaza.<sup>70</sup> Al mismo tiempo la imagen del videojugador: nerd, hombre, joven e introvertido se consolidó en la cultura popular como un lugar común para hablar de los videojuegos.

Estas amenazas se construyeron y reforzaron simultáneamente con la expansión de los videojuegos como práctica y con la construcción de lo que Mia Consalvo denomina "capital lúdico" en los años '80.<sup>71</sup> Es decir que, al mismo tiempo que la comunidad de videojugadores construía canales de comunicación y formas de identificación, se fueron configurando aquellas amenazas en el resto de la sociedad e incluso

<sup>67</sup>Buckingham, *Más allá de la tecnología*.

<sup>68</sup>Squire, "From Content to context: Videogames as designed experience". Ver *supra* "1.1. Las posibilidades de una amenaza".

<sup>69</sup>Dussel y otros, *Escuelas, jóvenes y saberes*.

<sup>70</sup>Jones, *Matando monstruos*; Jenkins, *Fans, blagueros y videojuegos*.

<sup>71</sup>Consalvo, *Cheating. Gaining advantage in videogames*.

entre los mismos videojugadores. En muchos países, estas amenazas también se han constituido como insumo y argumento para la redacción de leyes de videojuegos que buscan controlar la adicción<sup>72</sup> y regular o censurar los contenidos que circulan en los videojuegos.<sup>73</sup> Del mismo modo, cada una de estas amenazas ha dado origen a agendas de investigación tanto a favor como en contra. Pero, más allá de desempatar estos debates o señalar las inconsistencias o aciertos en la constitución de estas tres amenazas, interesa señalar aquí su existencia y marcar su enorme parecido con las amenazas que aparecían asociadas al cine durante las primeras décadas del siglo XX.

Tal como observa Serra en los vínculos entre cine y discurso pedagógico, las amenazas en el caso de los videojuegos conviven con un enorme entusiasmo y confianza en su poder educativo. Así como un anaquel de la biblioteca debate sobre las amenazas, otro intenta instaurar a los videojuegos como una estrategia para mejorar la educación; el placer irresistible que para unos señala el camino hacia la adicción, para otros es la llave para encontrar la motivación que la escuela ya no logra generar. Al igual que con el cine, una de las estrategias que surgió para acercar a los videojuegos a la escuela fue la construcción de criterios para discernir entre aquellos videojuegos que sirven para la educación y aquellos que no. El argumento que sostiene esta tarea es que los videojuegos constituyen una forma de aprender potente, que resulta útil a la enseñanza y a los y las estudiantes. En un trabajo pionero de principios de la década del 2000, al mismo tiempo que señalaba un cierto arcaísmo de la escuela, James Paul Gee invitaba a los educadores a trabajar con los videojuegos que habían sido diseñados desde las “mejores teorías educativas”:

[...] podemos preguntarnos cómo se compara la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos con cómo funciona la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Y aquí nos encontramos con una situación ambigua. Por un lado, la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos encaja bien con lo que me parece que son las mejores clases de enseñanza de la ciencia en la escuela. Por otro lado, esta clase de enseñanza es rara y empieza a ser cada vez más rara a medida que los exámenes, el aprendizaje de habilidades y el adiestramiento vuelven a apoderarse de nuestras escuelas. A su vez, las teorías del aprendizaje que cabría inferir de examinar las escuelas actuales no concuerdan muy bien con la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos.<sup>74</sup>

En los años posteriores hubo una enorme proliferación de publicaciones que tenían como objetivo mapear juegos como los que Gee proponía, mostrar procesos de diseño y experiencias “exitosas” de implementación de videojuegos en los diferentes niveles educativos. Una de las publicaciones más importantes en esta línea fue el *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, coordinado por Richard Ferdig. En el contexto hispanoamericano los trabajos de Graciela Esnaola<sup>75</sup> y Begoña Gros<sup>76</sup> también dan cuenta de esta línea de trabajo. Mizuko Ito en una investigación que sistematizaba los diferentes tipos de videojuegos existentes para niños proponía tres grandes grupos: los juegos *comerciales* desarrollados por las grandes empresas de medios y de juguetes (Disney, Mattel, Lego), los videojuegos *académicos* que trabajaban con-

<sup>72</sup> A finales de agosto de 2021, las autoridades chinas anunciaron una norma que limitaría a 3 horas semanales la cantidad de tiempo que pueden jugar los menores de edad en el país. Cf. “En China sólo autorizan tres horas de videojuegos semanales a los menores de edad”, *Télam*, 30 de agosto de 2021.

<sup>73</sup> Piracón, “Prohibido jugar”.

<sup>74</sup> Gee, *Lo que nos enseñan los videojuegos*, p. 9.

<sup>75</sup> Esnaola, *Claves culturales en la construcción del conocimiento*.

<sup>76</sup> Gros, “La dimensión socioeducativa de los videojuegos”; Gros y Garrido, “Con el dedo en la pantalla”.

tenidos curriculares con una perspectiva instrumental y conductista y, finalmente los juegos constructivistas que eran aquellos a los que Gee apelaba como buenos juegos.<sup>77</sup>

No obstante, la investigación de Ito señala que el corpus de videojuegos más grande está en las primeras dos categorías y que, por el contrario, los juegos de estructura más abierta o constructivistas son escasos y menos utilizados en las aulas. Este dato es consistente con investigaciones realizadas en el contexto argentino pues los docentes tienden a sentirse más cómodos a la hora de diseñar experiencias educativas con aquellos juegos que apelan más explícitamente a contenidos curriculares específicos.<sup>78</sup> Así, aunque los textos de Gee marcaron una agenda, la diversidad de producciones y de apropiaciones de los videojuegos en entornos educativos fue, y sigue siendo, mucho menos consistente y ordenada.

Con la constitución de un campo delimitado de investigación sobre los videojuegos (*Game Studies*), la expansión de los tipos de videojuegos disponibles, el avance tecnológico que multiplicó los dispositivos de juego y la enorme diversificación de los usuarios, comenzaron a hacerse visibles prácticas de distinto tipo y a complejizarse las formas de enunciación de los videojuegos como medio audiovisual y como práctica. No obstante, en las escuelas los videojuegos no se instituyeron como una práctica de enseñanza habitual ni en el nivel primario ni en el secundario. Al mismo tiempo, la "innovación educativa" también dio paso a otras fórmulas (pensamiento computacional, robótica, algoritmos, entre otras) que ahora conviven con los videojuegos y que también pujan por un lugar en las propuestas de actualización de docentes en los sistemas educativos.

En los últimos años, la palabra *gamification* se convirtió en un eje importante de debate en el campo educativo con su apuesta por una reinterpretación y descontextualización de los videojuegos. El razonamiento que sostiene esta postura es que si todas las personas aprenden mientras juegan, la agenda no debería ser "buscar los buenos juegos" a la manera de Gee sino extraer, casi a la manera de un proceso de destilación, aquellas formas de aprendizaje que usan los videojuegos para exportarlas luego en cualquier entorno educativo (o laboral). Así, sistemas de insignias, sistemas de puntos, retroalimentación en tiempo real, progresivo incremento de la dificultad, salas de escape, elicitadores emocionales, entre otras estrategias, se ofrecen ahora como la forma idónea para reorganizar las actividades educativas, con el optimismo

revitalizado y descrito anteriormente tanto para el caso del cine como de la televisión.

Más allá de que la *gamification* es en realidad un retorno de estrategias del mercado y el sector laboral de la segunda mitad del siglo XX (el empleado del mes, sistemas de fidelización como los programas de millas, la cuantificación del desempeño, entre otras<sup>79</sup>), nos interesa señalar que en este movimiento es posible vislumbrar un cambio de aproximación que se desplaza de los videojuegos como medio audiovisual a comprender, incorporar o diseñar en los entornos educativos hacia una aplicación de sus principios. En términos de Alessandro Baricco<sup>80</sup> o de Hito Steyerl,<sup>81</sup> los videojuegos aparecen aquí como una matriz para explicar la sociedad y las formas de relacionarnos con las tecnologías en un continuo y no como producciones audiovisuales con un inicio o un final. Guardando las proporciones, sucede algo similar respecto del cine, cuando se lo considera como una matriz de interpretación de las formas como miramos, más allá de la industria o de un corpus de producciones.<sup>82</sup> Una lectura comparada de la historia del cine y los videojuegos en

<sup>77</sup>Ito, *Engineering Play*.

<sup>78</sup>Piracón, "El lujo de aburrirlos".

<sup>79</sup>Ferrara, "Games for Persuasion".

<sup>80</sup>Baricco, *The Game*.

<sup>81</sup>Steyerl, *Arte duty free*.

<sup>82</sup>Lipovetsky y Serroy, *La pantalla global*; Hagener, "Cinephilia in the Age of the Post-Cinematographic".

su relación con la escuela permite situar algunas continuidades que van en la misma dirección que la afirmación de Gitelman,<sup>83</sup> según la cual los medios recorren caminos similares en sus procesos de apropiación. No obstante, los contextos sociales e históricos imprimen sus marcas, como la estrecha relación entre la *gamification* y el neoliberalismo.

## CONCLUSIONES

A fines de los '90, David Tyack y Larry Cuban, en su texto *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, planteaban que la escuela, particularmente la estadounidense, siempre estaba *ad portas* del inicio de una gran revolución. Pero esas potenciales revoluciones no se materializaban luego en transformaciones de la gramática de la escolaridad, es decir, de aquellas cuestiones como el tiempo y los espacios que delimitan los ritmos de la institución escolar. Revisar la historia de la relación entre el cine y la escuela es seguir el rastro de una de esas revoluciones que se anunciaron pero que finalmente no tomaron la forma que imaginaban sus augures. Sin embargo, es imposible afirmar que desde sus orígenes el cine no haya dejado huella en la institución escolar; de hecho, muchos argumentos y estrategias que organizaban la revolución del cine se reeditaron en nuevos medios, como la televisión o los videojuegos. Esa recurrencia sugiere la persistencia de problemas en la escuela como la atención, la motivación, la necesidad del diálogo con la cultura popular y la vida cotidiana de sus actores. Quizás en esas recurrencias irresolutas haya una condición necesaria y pertinente para sostener la escuela como un espacio en constante disputa, atravesado por las preocupaciones e imágenes de la sociedad en la que acontece.

Por otro lado, el cambio precipitado de la gramática de la escolaridad (tiempos y espacios) que aceleró la pandemia, dejó al descubierto la enorme relevancia que tiene la institución educativa en nuestras sociedades, aún con las formas "vetustas" de relación con el conocimiento que muchos denuncian. Pero, además, diferentes medios, esos mismos que a lo largo del siglo XX experimentaron revoluciones inconclusas, acudieron para intentar sostener (no transformar) a la institución escolar y la enseñanza. Al igual que ocurrió con la radio escolar, la televisión educativa y las plataformas digitales, en los últimos dos años el cine y los videojuegos fueron pensados y utilizados como una posible alternativa de trabajo dentro del conjunto de estrategias desplegadas por diferentes actores del sistema para afrontar la situación.<sup>84</sup> De modo que estos medios y su historia constituyen hoy un repertorio de imágenes que, aunque desorganizado y disperso, transita cotidianamente las escuelas.

<sup>83</sup> Gitelman, *Always Already New*.

<sup>84</sup> Piracón, "Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza"; Benasayag y Aleu, "Escenas pedagógicas: un encuentro entre el cine y las prácticas educativas".



- , “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”, en *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1(2014), pp. 77-100. <https://doi.org/10.22481/el.v12i1.1241> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , “La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años ’30”, *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, n. 2, 2017, pp. 433-451. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8647562> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , Patricia Ferrante, Delia González, Ariel Benasayag, Julieta Montero, Jaime Piracón, Guillermina Laguzzi y Daniela Zampieri, *Escuelas, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios* [informe de investigación sin publicación], Buenos Aires, FLACSO/Argentina, 2011.
- Esnaola, Graciela, *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?*, Buenos Aires, Alfagrama, 2006.
- Ferdig, Richard, *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, Estados Unidos, Information Science Reference, 2009.
- Ferrara, John, “Games for Persuasion: Argumentation, Procedurality and the Lie of Gamification”, *Games and Culture*, vol. 8, núm. 4 (2013), pp. 289-304. <https://doi.org/10.1177/1555412013496891> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Gee, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe, 2003.
- Gitelman, Lisa, *Always Already New. Media, history and the data of culture*, Cambridge, MIT Press, 2006.
- Gros, Begoña, “La dimensión socioeducativa de los videojuegos”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 12(2000), pp. 1-8. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.557> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , y José M. Garrido, “Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares”, en *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 9, núm. 3 (2008), pp. 108-129. <https://doi.org/10.14201/eks.16792> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Hagener, Malte, “Cinephilia in the Age of the Post-Cinematographic”, *L’Atalante*, núm. 18 (2014), pp. 7-16. <http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=238> [consultado el 13 de abril de 2022].

- Ito, Mizuko, *Engineering Play: A cultural history of children's software*, Estados Unidos, MIT Press, 2009.
- Jenkins, Henry, *Fans, bloggers y videojuegos*, Barcelona, Paidós, 2009.
- Jones, Gerard, *Matando monstruos. Por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria*, Barcelona, Ares y Mares, 2002.
- Lewkowicz, Ignacio, y Cristina Corea, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Lipovetsky, Gilles, y Jean Serroy, *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- Mercante, Víctor, *Charlas pedagógicas, 1890-1920*, Buenos Aires, M. Gleizer, 1925.
- Montori, Arturo, "El futuro educacional del cinematógrafo", en *El Monitor de la Educación Común*, 1916, pp. 238-243.
- Mundo, Daniel, y Débora Nakache, "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo", en Sandra Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella y La Crujía, 2003, pp. 95-120.
- Paladino, Diana, "Qué hacemos con el cine en el aula", en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, (eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial, 2006, pp. 135-144.
- Piracón, Jaime, "El lujo de aburrirlos". *Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula*, tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO/Argentina, 2015.
- , "Prohibido jugar. Análisis de las leyes de videojuegos de Chile y Colombia", en *Lúdicamente*, vol. 6, núm. 12 (2017), pp. 1-15. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4326> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , "Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, 2020, pp. 301-314. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Quintana, Ángel, *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Barcelona, Acantilado, 2003.

Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2011.

Squire, Kurt, "From Content to context: Videogames as designed experience", en *Educational Researcher*, vol. 35, núm. 8 (2006), pp. 19-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008019> [consultado el 13 de abril de 2022].

Steyerl, Hito, *Arte duty free*, Buenos Aires, Caja Negra, 2018.

Triquell, Ximena, Cecilia Arias, Cecilia Dell Aringa, Laura Gómez, Verónica López, Celina López Seco y Eduardo Schoenemann, *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica*, Córdoba, Brujas, 2011.

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