

María Silvia Serra

## Cuando lo que se leen son imágenes: lo que el cinematógrafo hace visible en la escuela

“El día que se utilice el cinematógrafo en nuestras escuelas para ilustrar las clases de geografía nuestros alumnos, sin moverse de sus bancos, podrán recorrer, como transportados por las célebres alfombras mágicas de los cuentos fantásticos, los lugares más apartados del globo; podrán extasiarse en la contemplación de bellezas no soñadas que si fueran del suelo que los viera nacer contribuirían a despertar la admiración por el mismo y a consolidar el sentimiento patriótico”. Esta cita corresponde a un artículo publicado en El Monitor de la Educación en 1937, [1] y es parte de una larga serie de referencias que esta publicación hace al cine desde 1900. [2] En ellas se combinan preocupaciones psicológicas, fisiológicas, pedagógicas y morales, [3] que permiten pensar cuáles han sido los registros y filtros que el discurso pedagógico desplegó sobre la lectura de imágenes en movimiento.

¿Cómo entender que una publicación educativa como El Monitor... remita constantemente a estos procesos de innovación tecnológica? ¿Qué articulaciones entre discurso pedagógico y modernidad cultural pueden leerse en estas referencias?

Para responder estas preguntas es necesario tener en cuenta los rasgos de la cultura argentina en las primeras décadas del siglo XX: los orígenes inmigratorios de gran parte de la población; la presencia del campo y de la ciudad como dos horizontes diferenciales de organización de la vida, pero que se imbricaban el uno al otro en los imaginarios sobre el desarrollo y la modernización de la sociedad; y la presencia de procesos políticos de configuración de un nosotros, donde la cultura constituía un espacio privilegiado de inscripción de un ideal de hombre y de nación que amalgamara esa diversidad. En este escenario complejo y multifacético,

lo “nuevo”, ligado al progreso y al futuro, venía de la mano de los adelantos técnicos. “Se trata del impacto de la técnica como instrumento de modernización económica y protagonista de cambios urbanos, pero también como núcleo que irradia configuraciones ideales de imágenes y desencadenan procesos que tienen que ver tanto con construcciones imaginarias como con la adquisición de saberes probados”, señala Sarlo (2004: 11).

Es en este espacio donde hay que ubicar el importante crecimiento de los medios de comunicación de la época: la prensa escrita, la radio y el cine, que se difunde a un ritmo comparable al de los países centrales: “hacia 1930 existen más de mil salas en todo el país, y, según la revista Señales, pocos años después de introducido el sonoro se abren 600 salas preparadas para esta nueva técnica” (Sarlo, 2003: 21).

En las reseñas de El Monitor... ya puede leerse la importancia que el cinematógrafo presentaba como tecnología, por su capacidad de atraer, por su éxito y su masividad en las posibilidades de acceso, no solo en términos económicos sino fundamentalmente como lenguaje, potencialidades que lo hacían digno de atención. El cine, en su dimensión técnica, representaba un nuevo modo de inscribirse no solo al mundo por venir, sino de ligarse al existente.

El sistema escolar argentino, en pleno proceso de consolidación, desplegó una atención especial a la inclusión del cine en su ámbito, pero no solo lo hizo bajo ímpetus modernizadores, se ocupó también de lo que representaba para la enseñanza. ¿Puede reemplazar libros, maestros y escuelas? ¿Desafía modos de transmisión de la cultura ya instituidos? ¿Puede ocupar el lugar de otros modos de conocer? ¿Cuál es el papel de las instituciones educativas frente a él? [4]. Estas preguntas, que parecieran corresponder a los desafíos que los desarrollos de la tecnología imponen sistemáticamente a las instituciones educativas cada vez que se presentan como “innovaciones”, ya se hacían presentes en las primeras décadas del siglo con la emergencia del cinematógrafo.

En el año 1911, Thomas Alva Edison realiza una serie de consideraciones acerca del cinematógrafo en la cultura y su impacto en las instituciones

educativas. Declaraciones tales como “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas públicas”, “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”, “es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”, “nuestro sistema educacional se cambiará completamente en los próximos diez años”, son recogidas en un artículo traducido y reproducido en El Monitor de la Educación Común en el año 1916 [5], donde también se reseña que este inventor desarrolló un sistema para educar a los niños donde todo se enseña por medio del cinema, que viene probando con público en general y con grupos de niños en particular al que se denomina “juvenil cuerpo de censores”. [6]

La posición de Edison, discutida en este mismo artículo como en otros posteriores, pone en peligro las bases mismas del sistema escolar al cuestionar a la vez la centralidad de la lecto-escritura como proceso de aprendizaje y la importancia de la “cultura letrada”. Las voces que dudan de esta profecía se hacen escuchar. En el mismo artículo se afirma: “Es poco menos que imposible que la base misma de un sistema que se ha entrelazado tan íntimamente con toda nuestra civilización por cuatro siglos sea removida y se abandone en forma inusitada. Podemos afirmar con toda confianza en el futuro, que, los hijos de nuestros hijos todavía aprenderán mucho por medio de la hoja impresa”. [7]

Pero cabe aclarar que no es por desconfianza, sospecha o incredulidad de las potencialidades del cinematógrafo que los pedagogos discuten su papel en el futuro. Por el contrario, es una vez asumida su potencia como máquina de la visión que amplía los horizontes culturales de la época, que maestros y directivos se enfrentan a las preguntas que su tarea les impone: ¿cómo usarlo? ¿Cuándo? ¿Con qué frecuencia? ¿Para qué contenidos? ¿Cómo regular su uso? ¿Qué material proyectar? ¿Dónde y cómo conseguirlo? Abordar las respuestas que se fueron dando a estas preguntas nos permite mostrar en qué sentido el uso del cinematógrafo en la escuela configuró unos particulares regímenes de visibilidad y de “legibilidad” .

En primer lugar, no son las producciones de las industrias cinematográficas lo que circula en las escuelas. Por el contrario, son “vistas”, que es como se llamaba a principios de siglo a las producciones

cinematográficas de carácter documental (Quintana, 2003: 10). En ese mismo término es posible reconocer ya algunos atributos de estos materiales: de lo que se trata es de dar a ver algo que ya ha sido visto por adultos- y que constituyen fundamentalmente eso: imágenes, representaciones de objetos o fenómenos reales.

Cabe hacer un paréntesis para señalar que si bien el cine inscribe su especificidad a la hora de funcionar como un dispositivo técnico que da a ver, participa de la serie de prácticas como los museos, exhibiciones, muestras o exposiciones que enlazan este dar a ver con educar. La expresión dar a ver permite ligar directamente a la mirada con la enseñanza no solo desde la voluntad de dominio que puede inferirse en el ver lo que otro me da o de las reminiscencias a la pasividad del alumno que trae la metáfora de recibir, como contraparte del dar por parte del maestro. Enseñar es dar en cuanto regalar, ofrecer, poner a disposición, pasar, legar, y en este sentido se enlaza directamente con la educación como transmisión. El cine, como las otras prácticas señaladas, combina su capacidad de representación de algo ausente con el gesto de ofrecerlas a la mirada, dispuestas pedagógicamente.

En el momento en que el cinematógrafo es considerado por el discurso pedagógico, su capacidad de hacer ver es inscripta en la serie de dispositivos que se ofrecen a la vista. Ya Sluys (1925), presenta al cinematógrafo como parte de la evolución del material didáctico que viene a reemplazar la hegemonía del libro y de la lectura en la enseñanza escolar. Aunque el autor reconoce algunos antecedentes de libros con imágenes, como el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius y algunos manuales ilustrados, serán los trabajos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel los que llamen su atención sobre la importancia de la observación directa de las cosas y la vuelta a la naturaleza. Para este autor las proyecciones luminosas son instrumento de investigación científica y de enseñanza a la vez, al poner “a la vista de todos” aquello que hasta el momento solo podían contemplar unos pocos. [8]

Si nos detenemos en las “vistas” que se dan a ver en la primera mitad del siglo XX en nuestro país, los registros históricos no ofrecen mucho. En la herencia dejada por la Oficina de Cinematografía Escolar creada

en 1930, se consignaban los siguientes: “Llegada de S. A. R. la Infanta Isabel de Borbón a Buenos Aires”, “Las colonias de Vacaciones en la Capital Federal, “Mar del Plata, Carhué y Córdoba”, “La Argentina” (6 actos), “Provincia de Mendoza” (3 actos), “Provincia de San Juan” (4 actos), “Los piojos y cómo se exterminan” y “Lo que nos cuenta la pulga” [9]. Por otro lado, la reseña de la realización de una Exposición de Cinematografía Escolar en la Capital Federal [10], así como la reseña de creación de distintos organismos dedicados a la producción de material para proyectar [11], permite construir una lista, si no de títulos, al menos de temas alrededor de los cuales se organizan esas vistas: películas ilustrativas de la naturaleza de nuestro país (chacra argentina, siembra y cosecha del trigo; Cataratas del Iguazú; Los Andes en toda su extensión, nieves perpetuas, glaciares ventisqueros, aludes, morenas, el Aconcagua, los lagos Nahuel Huapi, Correntoso, Traful; Tierra del Fuego, sus costas y sus montañas, el Monte Sarmiento y el Monte Olivia, glaciares, icebergs, témpanos, Ushuaia, focas, elefantes y lobos marinos); tecnología e industrias, deportes, historia natural, geografía; películas de carácter didáctico que incluyan dramatizaciones de fábulas, anécdotas, pasajes históricos y manifestaciones folklóricas; o clasificaciones del tipo: “a) películas ilustrativas en general, que respondan a cursillos o ciclos completos de enseñanza; b) películas sobre temas aislados, útiles para ilustrar las clases del maestro; c) películas que proporcionen en general, beneficios científicos, estéticos, espirituales y morales, y que contribuyan a enriquecer la cultura de los educandos”. [12]

En relación a las proyecciones que se realizaron de este tipo de filmes, el Libro de Oro del Normal N° 1 de la ciudad de Rosario reseña que entre las sesiones cinematográficas que se llevaron adelante entre 1931 y 1934, figuran los siguientes títulos: “El oro negro” (sobre la producción petrolífera en Comodoro Rivadavia); “Napoleón y la Revolución Francesa”; “Donde el algodón es rey”; “La Argentina y sus grandezas”; “A través de los Andes”; “El país de los rascacielos”; “Viaje por Palestina”; “La pesca del salmón”; “En el corazón del desierto”; “El paludismo: anopheles masculipenis, germen productor de la enfermedad” (esta última de propiedad del Instituto Bacteriológico del Hospital Centenario). [13]

Poco sabemos acerca de estos materiales. No sabemos en qué

consisten, qué es lo que muestran, cómo lo hacen, si se han tomado especialmente para ser proyectadas en circuitos escolares o educativos. Pero sus títulos nos ofrecen la posibilidad de inferir algunos atributos. Algunos pueden clasificarse dentro de las clásicas disciplinas escolares: geografía, botánica, ciencias naturales, zoología. En ese sentido, quizá no sea errado pensar que amplían el horizonte de estas disciplinas en la línea de trabajo del uso de imágenes (postales, imágenes fijas proyectadas, ilustraciones) con la lógica de la representación de la naturaleza [14]. Otros pueden agruparse bajo la categoría “actividades humanas”. En ambos casos, es posible pensar que estas vistas no solo hacen accesible ciertas escenas de difícil acceso a los escolares, sino que reproducen esa realidad al interior del aula, siendo parte de cierta función mimética que la reproducción asumió al interior de la cultura de los siglos XIX y XX (Quintana, 2003).

La falta de mención a quién o quiénes tomaron las vistas da a pensar en la poca importancia otorgada a la dimensión subjetiva presente en esta tarea, dimensión que pone en juego el carácter de construcción de la representación presente en toda imagen cinematográfica. Si bien los textos fílmicos documentales suelen sostener un régimen de transparencia en relación a lo que muestran, régimen que ha obstaculizado y diferido que el lenguaje cinematográfico asumiera su función política al controlar la esfera de visibilidad de un hecho o fenómeno, en sí mismas estas vistas bien pueden poner en evidencia “la idea de que toda imagen documental que nace como prueba del mundo acaba transformándose en un discurso sobre el mundo” (Quintana, 2003).

Sin embargo, no fue precisamente el discurso escolar una superficie permeable a reconocer la capacidad de hacer el mundo que posee la “observación” de lo real. Quizá por ser presa de otros constreñimientos acerca de lo que da a ver, el modo en que la cinematografía fue considerada dentro de la escuela está más cerca de inscribirse dentro de lo que en la literatura se denominó realismo genético: aquel realismo que parte de la confianza suprema en la relación que el escritor establece con el mundo de su entorno, y que será filtrado mediante la observación y reproducido del modo más fiel posible (Quintana, 2003: 37).

Casi un siglo después, es posible mirar para atrás para reconocer cómo en las operaciones de selección de material cinematográfico y en las preguntas que se formularon acerca de su potencia se perfilaba unas reglas de legibilidad y un régimen de visibilidad para el cine. Hoy otros son los filtros, los constreñimientos y las objeciones que operan sobre el cine, las imágenes y las tecnologías visuales dentro de las instituciones escolares. Pero, ¿son otras las preguntas a ser respondidas?

### Bibliografía citada

Belinaso Guimaraes, Leandro (2005), "¿Es posible un territorio familiar que sea al mismo tiempo extranjero?", en Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.): Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados (pp. 65-70), Buenos Aires, del estante, 2005.

Quintana, Angel, Fábulas de lo visible, Barcelona, Acantilados, 2003.

Sarlo, Beatriz, Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Sarlo, Beatriz, La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.

Sluys, A. La cinematografía escolar y post-escolar, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1925.trabajo de formación escolar.

Otra cuestión son las marcas paratextuales que tienen por objeto dar a conocer el libro tanto a quienes lo leerán, los niños, como a quienes