



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**EDUCAR LA MIRADA: OTRO POSIBLE ENCUENTRO CON
EL CINE EN LA ESCUELA**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

Presenta:

Lic. Estefanía Paz Hermosilla Órdenes

Directora de Tesis:

**Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos
(IISUE, UNAM)**

MÉXICO, D.F., 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“No recuerdo quién dijo que en la pura actividad de mirar hay siempre algo de sadismo. Intenté inútilmente recordar quién fue, pensé que había algo de verdad en aquella frase: y así miré incluso con mayor voluptuosidad, con la perfecta sensación de ser sólo dos ojos que miraban mientras yo estaba en otro lugar, sin saber dónde”.

Tabuchi, Antonio, *Nocturno Hindú*

Agradecimientos

Detrás de las lecturas trasnochadas, la re-escritura continua, el acoso de las dudas y las ideas imprevistas que sin control decidían mutar constantemente a lo largo de este trabajo, hubo un grupo de personas, que como espectros deambularon entre las líneas de esta tesis, dejando una huella indeleble de sus pasos, a quienes es preciso agradecer.

En primer lugar a mis padres, Mary Alice Órdenes y Marcial Hermosilla, cuya confianza y apoyo constante fue determinante para emprender este viaje a México, así como finalizar, en medio de las incertidumbres, este proyecto. Gracias por enseñarme y aprender conmigo a vivir de los recuerdos a través de la distancia.

A María del Rayo Aguilera, por esas horas de trabajo conjunto en el cubículo así como escuchar con atención –y resignación– las alegrías como pesares que acompañó esta investigación. También por presentarme a Antonio Tabuchi, sin quien, las horas de descanso no habrían sido tales.

A Mariela Escobedo, por las palabras de ánimo en medio de los momentos de estancamiento tesístico, cuando las ideas no lograban fluir. También por su envidiable mentalidad organizada y esquemática, que esta tesis intentó imitar.

A mis compañeras de seminario, Irma Villalpando, Citlali Cárdenas y Adriana Valdez, por su compañía, comentarios y recomendaciones.

A Malena Alfonso y Paulina Aliaga, compañeras de seminario, cuyas experiencias como estudiantes venidas del sur del mundo, fue de enorme valor para aprender hacerse extranjera en México y comprender cómo -siempre con nostalgia- se puede lograr vivir y habitar sobre dos tierras.

A la Doctora Claudia Pontón, tutora de esta tesis, por sus atentas sugerencias.

A mis lectores, el Dr. Renato Huarte Cuéllar y la Dra. María Guadalupe Velázquez-Guzmán, por sus observaciones rigurosas y sus acertadas recomendaciones.

Y finalmente, a la Biblioteca Central, la Biblioteca Vasconcelos y la Biblioteca de México, por ser espacios que, aunque no son silenciosos, me ofrecieron la soledad y el anonimato necesario para enfrentarme a la labor de pensar e imaginar esta tesis.

Esta tesis corresponde a los estudios realizados con una beca otorgada por el Gobierno de México, a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

ÍNDICE

A modo de introducción. He *Visto todo* y *Verlo todo*: la mirada, el cine y la escuela y frente a las culturas visuales -----8

Capítulo I. El devenir de la mirada: una narración sobre el ocularcentrismo hasta la posmodernidad----- 13

1.1. La cuestión de la mirada: cultura visual y régimen escópico -----15

1.1.1. La construcción *social* de lo visual y la construcción *visual* de lo social -----16

1.2. La dimensión filosófica de la mirada: las huellas del ocularcentrismo occidental ---19

1.2.1. Óptica clásica: el ojo, un aparato visual privilegiado-----20

1.2.2. La mirada de Platón: las raíces de la *Gaze* y la *Glance* -----22

1.2.3 Óptica moderna y perspectivismo: la mirada y el ojo del Rey -----25

1.2.4. El ocularcentrismo y René Descartes: visión, verdad y sujeto -----29

a) El sujeto – espectador-----30

b) Visión y verdad-----33

1.2.5. El ocularcentrismo y la cámara oscura: la mirada que aísla, fija y fragmenta lo visible -----36

1.3. El aspecto cultural de la mirada: un choque visual o la otra modernidad -----39

1.3.1. Las imágenes de la otra modernidad: incivilizados y paganos -----40

1.3.2. La guerra de las *imágenes*: entre los *zemíes* y los ídolos, la cultura visual europea -----41

1.3.3. El ocularcentrismo moderno y el ídolo: ver, conocer y dominar -----45

1.3.4. Mirada híbridas: un ojo fuera de control-----47

1.4. De las máquinas de visión a la crisis del ocularcentrismo: el cine y la mirada -----50

1.4.1. Un examen a la vista del siglo XIX: el cine y el movimiento fluctuante entre la *Gaze* y la *Glance*-----51

a) Persistencia visual o las post-imágenes retinianas: de la óptica geométrica a la óptica fisiológica -----	52
b) La fotografía en el siglo XIX: imágenes fijas del movimiento. -----	55
c) La proyección: imágenes en movimiento-----	57
d) El cinematógrafo de los Lumière: de la mirada Gaze a la visión Glance -----	58
1.4.2. La conversión del cinematógrafo en cine: la crisis del ocularcentrismo -----	61
a) Imágenes trucadas y miradas fugaces: entre la visión y la verdad, la ilusión y la ganancia -----	62
b) El cine un arte de masas: la mirada disipada-----	65
1.4.3. Posmodernidad visual y cine: pasión por ver, la saturación de imágenes y la anestesia de la mirada -----	69
a) Pasión por ver: el apetito del ojo -----	73
b) La saturación visual: la producción continua de imágenes -----	75
c) Anorexia de la mirada: la banalización de las imágenes-----	76

Capítulo II. Cine, escuela y mirada: la cultura visual escolar-----78

2.1. La escuela, la mirada y el cine: un vínculo con historia-----	80
2.1.1. Pedagogía moderna y escuela: la cultura visual escolar -----	83
a) Juan Amós Comenio: la atención, el auxilio didáctico de las imágenes y la conducción de la mirada-----	86
b) Johann Henrich Pestalozzi -----	91
c) El método de enseñanza mutua y la pedagogía normalista: vigilancia y disciplina -----	93
2.2. El Cine y escuela: máquinas de visión y transmisión -----	100
2.2.1. La disipación frente a la atención y la vigilancia -----	101
2.2.2. Cine y Escuela: la transmisión de la cultura -----	104
2.3. El cine en la escuela: el encuentro de dos miradas -----	106
2.3.1. Pedagogías que se abren al cine: pensar <i>a través</i> del filme -----	110

2.3.2. Pedagogías que <i>miran</i> cine: pensar al cine desde la pedagogía -----	113
2.4. Cine y escuela: la mirada como problema pedagógico-----	116
2.4.1. Problema de orden epistemológico: ¿ver y saber?, entre la confianza y la sospecha-----	117
2.4.2. Problema de orden ético-afectivo: la responsabilidad de la mirada, <i>¿qué, cómo y cuánto ver?</i> -----	122
Capítulo III. Educar la mirada: el cine como objeto de estudio -----	127
3.1. Educar la Mirada: ¿más allá de la <i>Gaze</i> y la <i>Glance</i> ? -----	129
3.1.1. Educar la mirada: una tarea e hipótesis -----	132
3.1.2. Pedagogías de la imagen: la imagen como obra y práctica social-----	135
3.2 El cine y la escuela bajo otra mirada: el cine como arte y gusto -----	140
3.2.1. El papel de la escuela frente al cine-----	144
a) Organizar la posibilidad del encuentro con las películas-----	144
b) Señalar, iniciar, hacerse pasador (<i>porteur</i>)-----	145
c) Aprender a frecuentar las películas-----	147
d) Tejer lazos entre las películas-----	148
3.2.2. Una pedagogía de los fragmentos puestos en relación (F.P.R) -----	148
3.3 Educar la mirada: la escuela y el cine frente al problema epistemológico y ético-afectivo de la mirada -----	153
3.3.1. Educar la mirada: entre ver-saber, un <i>tiempo</i> y una <i>distancia</i> -----	154
3.3.2. Educar la mirada y el problema ético-afectivo: la distancia ética entre el sujeto y la imagen-----	158
Consideraciones finales. Entre-ver otras posibilidades-----	166
Obras Consultadas -----	172
Filmografía-----	176

He visto todo

- No ves nada ¿cierto?

-¿Qué hay que ver Jeff?

De fondo se escuchan las sirenas de un tren, mientras a la vez se ven correr lentamente unos vagones. Al costado de las líneas y de pie, se encuentra una pareja, Selma y Jeff. Ella, una mujer madura, trabajadora, asidua a ir al cine a ver musicales y cuya ceguera es casi total, lanza sus anteojos sobre el puente y comienza a cantar y bailar.

-Lo he visto todo. He visto los árboles, he visto las hojas del sauce danzando en la brisa, he visto un hombre asesinado por su mejor amigo y vidas gastadas antes de terminar, he visto lo que fui y sé lo que seré. Lo he visto todo, no hay nada más que ver.

-Nunca has estado en las cataratas del Niágara - canta Jeff.

-Ya he visto agua. Es agua, nada más. (...) He visto todo, he visto la oscuridad, he visto la luz en un destello. He visto lo que quiero, he visto lo que necesito. Y eso basta. Sería codicia pedir más. He visto lo que fui y sé lo que seré. Lo he visto todo, ya no hay nada más que ver.

Y el coro de bailarines canta -Lo has visto todo. Y todo cuanto has visto, siempre puedes volver a verlo en la pantalla que llevas dentro. La luz y las sombras, lo grande y lo pequeño. No olvides que no necesitas nada más. Has visto lo que fuiste y sabes lo que serás. Ya lo has visto todo, no hay nada más que ver. No hay nada más que ver.”

Dancer in the dark, Lars Von Trier, 2010

A modo de introducción

He visto todo y Verlo Todo: la mirada, el cine y la escuela frente a las culturas visuales

A primera “vista”, a través de un rápido vistazo sobre este extracto de diálogo cantado por Selma (Björk) en la película *Dancer in the Dark* se podría *pensar* que es imposible “haber visto todo”, pues; en primer lugar, la mirada humana tiene un campo de visión bastante limitado en términos de espectros luminosos que pueden ser captados y procesados por nuestros ojos¹; y en segundo lugar, la extensión de una vida no es suficiente prolongada para señalar que se “ha visto todo”. En este sentido aseverar que “he visto todo”, y más aún, que “no hay nada más que ver” es una afirmación falsa e incongruente si la analizamos en relación al complejo contexto global, fuertemente marcado por una exacerbación de lo visual, por un *apetito del ojo* por verlo todo, ya sean tragedias, la vida privada de las personas, las últimas tendencias en moda, hechos noticiosos en transmisión directa, etc., que el acelerado desarrollo tecnológico, con sus nuevas y viejas máquinas visuales no deja de alimentar.

El apetito del ojo tiene una larga y compleja historia a través de la cual ha experimentado cambios radicales, pero a partir de la crisis de los regímenes visuales de la modernidad, sobre los cuales emerge la posmodernidad, y más aún, desde el advenimiento de sociedades fuertemente apoyadas en el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ha tomado la forma de un deseo por *Verlo Todo*, de hacer visible todo espacio. Ansiedad visual que ha significado la instalación de un régimen escópico y el desarrollo de culturas visuales, en donde la visión cumple un rol determinante en los modos en que los sujetos, las culturas y sociedades se organizan y experimentan la realidad.

Régimen escópico² que se caracteriza por instalar un orden visual que ha dado lugar a la formación de prácticas visuales heterogéneas, es decir, en donde la visión es una experiencia por medio de la cual se manifiesta y coexisten diversos propósitos, por

¹Menos del 1%. Jay, Martin. *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento Francés del Siglo XX*. Ediciones Akal, Madrid. 2007. Pág. 15

²Concepto que será analizado en mayor profundidad en el capítulo I.

ejemplo, el deseo de vigilar, de distraerse, de dar un vistazo, de investigar, de espiar, etc. Dichas experiencias visuales se manifiestan de modo explícito a través del desarrollo de tecnologías visuales que amplían los alcances del campo de lo visible –con cámaras satelitales que exploran el espacio exterior y nano-cámaras capaces de hurgar dentro del cuerpo humano– y facilitan el estreno, producción y distribución continua de imágenes de diversos formatos (analógicas, digitales, 3D, 4D, holográficas, etc.), que proporcionan siempre nuevas imágenes para el consumo visual de las personas.

Todo lo anteriormente señalado, forma parte del régimen escópico sobre el cual se organizan las culturas visuales actuales, que representan los diversos modos en que la visualidad es pensada y ejercida a nivel social. Precisamente dentro de las culturas visuales, la mirada no es única ni en primer lugar un acto fisiológico, sino un acto social que interviene sobre los modos en que se desenvuelve la interacción cotidiana entre las personas así como en la producción y transmisión de conocimientos, ideas y saberes entre las culturas. Y no tan sólo como el medio o el fondo a través del cual se despliega la comunicación, sino en la cual la mirada actúa directamente tanto sobre la forma como el contenido de lo que se desea expresar.

Esto da cuenta de la capacidad de la mirada de influir directamente sobre la manera en que los individuos organizan así como dotan de sentido a la realidad. Un poder que de manera particular, se puede ver reflejado en el cine, el cual como artefacto tecnológico e industria cultural con más de un siglo desde su aparición, constituye una máquina visual que fue capaz de alterar los modos de ver y organizar el mundo circundante, al colocar por primera vez a los espectadores ante imágenes en movimiento y hacer de la visión una experiencia colectiva. Acontecimiento que significó una ruptura frente a las prácticas visuales pasadas, basadas en aparatos como la cámara oscura, la cual proporcionaba no sólo imágenes fijas, sino también daba lugar a una contemplación solitaria e introspectiva. Un conjunto de cambios que influirá directamente sobre cómo el sujeto se posiciona frente al mundo.

Ahora bien, no es gratuito que la introducción de esta tesis de pedagogía tenga como epígrafe un extracto de la película *Dancer in the Dark* de Lars von Trier. La elección de esta escena responde a que la frase *he visto todo*, repetidamente cantada por una protagonista que pese a su ceguera ineludible, no experimenta deseos de ver nada más, y

que en su lugar prefiere asistir al cine a ver viejos musicales, expresa una relación con la mirada y las imágenes cinematográficas que se contraponen a la compleja época visual actual. Y esto, pues es una forma de mirar películas que no se basa en consumir nuevos estrenos, sino en re-visualizar las imágenes ya vistas a través de la pantalla de la memoria, en apropiarse y reconstruir el sentido de las escenas con su imaginación, en encontrar cómo una imagen se relaciona una con otra –la de las Cataratas del Niágara y las de cualquier fuente de agua–, en saber qué es lo que se quiere y necesita ver. Todo lo cual finalmente conduce a descubrir que sí se puede afirmar “*he visto todo*” y “*no hay nada más que ver*”, en tanto sólo basta con revivir a través de la memoria y la imaginación, lo que ha sido visto una vez.

Una relación con la mirada y las imágenes cinematográficas que no sólo se opone al régimen visual y al deseo por *verlo todo*, sino que además nos proporciona nuevas pistas sobre cómo concebir la educación de la mirada y el rol del cine dentro de las instituciones escolares. Dos asuntos que constituyen el foco de interés de esta tesis, que a través de sus páginas indagará sobre la relación que ha existido entre la mirada, la escuela y el cine, en torno a los modos en que las instituciones escolares, por medio de ciertas líneas pedagógicas han abordado el tema de la visualidad y de los medios visuales como el cine.

Vínculo entre la mirada y la escuela que no es reciente, pues desde la conformación de esta última como institución moderna, ha desarrollado su propia cultura visual, a través de una serie de operaciones por medio de las cuales ha modelado la mirada de los sujetos al interior de su espacio y tiempo, respecto a qué, cómo y cuánto ver. Operaciones que han involucrado el uso de diversos materiales visuales, entre los que se encuentra el cine. Pero, aunque no es una cuestión reciente el uso de medios visuales dentro de la escuela, sí lo es la discusión que ha brotado desde hace unos años, entre diversos pedagogos en torno a lo que implica “Educar la mirada”, la cual desde cierta perspectiva, emerge como una tarea que urge pensar, en relación a las complejas culturas visuales actuales donde la mirada y las imágenes, puntualmente las del cine, suscitan variados conflictos a las instituciones escolares, en torno a los saberes y afectos que comunican.

Una tarea que en el plano escolar y pedagógico detona diversas preguntas, entre las cuales destacamos, ¿qué significa para las instituciones escolares “Educar la mirada” frente

a los actuales panoramas de las culturas visuales? y ¿cuál es el rol que tiene para las escuelas, los medios visuales como el cine dentro de la tarea de “Educar la Mirada”?

Dos complejas preguntas en torno a “Educar la mirada” y el rol del cine en la escuela, que exige revisar el vínculo histórico que se ha establecido entre la mirada, la escuela y el cine, para de ese modo comprender, de qué otras formas es posible articular estos tres conceptos, y en esta misma línea, bajo qué otros marcos se puede concebir el abordaje de la mirada y el cine dentro de la escuela, así como cuáles son las tareas que la pedagogía tiene respecto a las imágenes.

Para abordar el vínculo entre la mirada, la escuela y el cine en relación a las culturas visuales posmodernas, la presente tesis se dividirá en tres capítulos, cada uno de los cuales estará presidido por un extracto de una película, a través de la cual se busca tanto dar pequeños vislumbres como iniciar el diálogo en torno a los elementos centrales que serán analizados en cada capítulo.

En el primer capítulo se presenta un recorrido histórico y narrativo en torno a la mirada, que se desarrolla analizando los aspectos filosóficos, culturales y tecnológicos que intervinieron en la construcción de la mirada, sobre los cuales se fue conformando el complejo régimen escópico actual. Un recorrido que nos permitirá identificar así como comprender las características particulares del actual contexto y las culturas visuales sobre las cuales se movilizan los sujetos.

El segundo capítulo se centrará en analizar el vínculo entre la mirada, la escuela y el cine, respecto a cómo la mirada y las imágenes han sido abordadas por la pedagogía y la institución escolar. Un análisis que contempla dos aspectos; en primer lugar describir y analizar la constitución de la escuela como una máquina de visión que ha desarrollado una particular cultura visual en torno a la mirada y el cine a través de ciertas líneas pedagógicas; y en segundo lugar, identificar los problemas de orden epistemológico y ético-afectivo que la visualidad generan dentro de la escuela, frente a los regímenes escópico actuales.

Y finalmente, un tercer capítulo que se centrará sobre la discusión en torno a cómo se comprende el concepto de “Educar la Mirada”, desde la perspectiva desarrollada por un grupo de académicos y las posturas pedagógicas que a partir de este enfoque, se abren frente a las imágenes, respecto a su valor en la escuela. Discusión que nos permitirá descubrir propuestas alternativas para abordar, desde la pedagogía, al cine en la escuela así como enfrentar con una postura distinta, los conflictos epistemológicos y ético-afectivo que genera la mirada y el cine.

Tres capítulos a través de los cuales se busca comprender de qué otras formas es posible mirar cine dentro de la escuela.

Capítulo I

El devenir de la mirada: una narración sobre el ocularcentrismo hasta la posmodernidad

Hay una escena muy significativa y reveladora al comienzo del cortometraje *Un perro andaluz* de 1926, dirigido por Luis Buñuel. Al comienzo de ésta se nos muestra la imagen de un hombre parado fuera del balcón de una casa o departamento, que afila un cuchillo de gran tamaño deslizándolo mecánicamente por una correa de cuero. Posteriormente el hombre entra a un cuarto en el que se encuentra una joven mujer sentada, a la cual se acerca caminando con un cuchillo en la mano y que de modo lento comienza aproximar a su rostro. Una cara que por medio de un primer plano nos muestra la tranquilidad o indiferencia de la mujer ante tal hecho.

Primer plano que luego se centra sobre el ojo izquierdo, pero de un ojo rodeado de arrugas y cataratas que parece pertenecer al rostro de un hombre anciano y no al de la joven mujer anterior. Un ojo lacrimoso y blanquecino que finalmente, a través de un simple como rápido movimiento de las manos por parte del hombre que sostiene el cuchillo, sufre un certero corte horizontal sobre la sección media del globo ocular, el cual se abre a la vista del espectador, mostrando los nervios y líquidos acuosos que lo componen, los cuales lentamente se derraman por sus mejillas, hasta que tras la mutilación que disgrega y separa sus partes, el ojo –más bien lo que queda de éste- cae de su sitio en el rostro.

Película perteneciente a la corriente surrealista de comienzos del siglo XX, que resulta muy apropiada para sintetizar los intereses de este primer capítulo, centrado en indagar las raíces de los actuales regímenes escópicos y las culturas visuales, con el propósito de comprender las particularidades de estos. Una indagación de corte histórico y cultural a través de la cual observaremos, cómo la visión humana es un objeto y asunto que a lo largo de la historia ha sido centro de discusión e intervención por parte de diversos saberes, disciplinas e instituciones, las cuales han realizado importantes manipulaciones y operaciones sobre el aparato ocular, que han afectado el modo en que se juzga el acto de mirar.

Acciones de intervención sobre la visión humana, por medio de las cuales se irá construyendo una narración de la mirada que nos permita comprender cómo ésta ha sido

concebida, heredada y transformada a través del tiempo. Una narración³ que reconoce su carácter particular, dentro de otras posibles investigaciones sobre la mirada, y más aún su aspecto narrativo, es decir, construido a partir de la selección de personajes y acontecimientos, vinculados por un hilo conductor común como es la visualidad, la cual constituye un asunto que, como muy bien demostrarán los análisis realizados por Martin Jay, Jonathan Crary, Sergei Gruzinski, se encuentra atravesada por diversas disputas de orden epistemológico, ético, estético, cultural y político.

De manera concreta, esta narración estará dividida en tres apartados: el primero de ellos, señalará las indagaciones en torno a la mirada realizadas por la óptica, como rama que realiza las primeras teorizaciones en torno al funcionamiento del ojo y sus virtudes a nivel epistemológico, para posteriormente acercarnos a la mirada, como una experiencia visual particular, construida a partir de los aportes filosóficos de dos figuras. La primera de ellas, la de Platón, en cuya obra se pueden identificar los rastros de una primera división interna en la mirada, en la que se distingue con claridad dos formas de comprender y practicar el acto de mirar. Y en segundo lugar, la del filósofo René Descartes, quien desde sus planteamientos filosóficos que reafirman esta primera distinción y jerarquización sobre los modos de mirar, participa en la conformación de un régimen escópico particular que tendrán un profundo peso a nivel social y cultural.

Aspecto filosófico de la mirada, que posteriormente en el segundo apartado dará lugar al análisis sobre el aspecto cultural de la mirada, respecto a los efectos a nivel social que el régimen escópico ocularcéntrico tuvo sobre ciertos acontecimientos históricos, como es el Descubrimiento, Conquista y Colonización de América Latina. Esto nos permitirá dar cuenta de los conflictos suscitados en torno a las formas de visualizar la realidad individual y social de los sujetos, así como apreciar la formación de culturas visuales híbridas que muestran la naturaleza mestiza de los regímenes escópicos.

Y finalmente, un tercer apartado en el cual se analizará el carácter maleable de los regímenes escópicos, en torno a la crisis experimentada por el ocularcentrismo bajo la aparición de tecnologías visuales como el cine, el cual participa en la construcción de las

³Y no una Historia de la Mirada, pues desde la obra de François Lyotard, *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, se ha podido apreciar el carácter peligroso, abusivo, ilegítimo y sesgado de los grandes relatos universales de la historia, los cuales tenderían a ofrecer una imagen simple y homogénea de los fenómenos que se indagaban.

nuevas culturas visuales que brotan tras el fracaso del modelo visual moderno. Un último apartado en el cual se identificarán los rasgos más sobresalientes del régimen escópico actual sobre el que se instalan las instituciones escolares.

Finalizada esta introducción, damos inicio a la discusión y análisis en torno a la mirada, aquella que se gesta desde y más allá de los ojos.

1.1. La cuestión de la mirada: cultura visual y régimen escópico

John Berger⁴ señala que vemos antes que hablar, que aunque representemos y teorizamos sobre el mundo preferentemente a través de las palabras, previo a ello tenemos la experiencia de estar en él, rodeados por el conjunto de objetos que componen el mundo circundante. Situación que se experimenta en primer lugar desde la vista, sentido por medio del cual vamos construyendo nuestra posición sobre la realidad.

Énfasis de lo visual en la experiencia cotidiana de estar en el mundo, que también se refleja en el lenguaje verbal, el cual, como a investigado Martin Jay⁵ en su monumental obra e investigación histórica en torno a la mirada, se encuentra con variadas expresiones y metáforas que aluden a la percepción visual, las cuales podemos encontrar tanto en nuestro lenguaje cotidiano, como en el lenguaje más científico y especializado de cada disciplina de conocimiento. Entre algunas de ellas hallamos la propia palabra “teoría” que en su sentido etimológico viene del verbo *theoreo*, que refiere a la actividad de examinar e inspeccionar y cuya raíz *thea* significa visión. Alusión a lo visual que también se puede apreciar en palabras como especulación, teorema, teatro, sinopsis, inspección, introspección, proyección, previsión, perspectiva, examen, etc.

Por otra parte, también en el lenguaje cotidiano encontramos continuas referencias a expresiones visuales que muestran el poder conferido a la visión dentro de nuestra relación y comunicación con los otros, que se puede apreciar en algunas frases, tales como: la pregunta “¿cómo ves?”, “dar un visto bueno”, “voy a echarle/darle un ojo” o al momento de reconocer e identificar a personas como sujetos con “mirada aguda, fría y/o cálida”, o con “ojos vivaces y/o recelosos”. Poder de la vista en el intercambio entre las personas que

⁴Berger, John, *Modos de Ver*, Edit. Gustavo Gil, Barcelona, 2000.

⁵Jay, Martín, *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*, Edit. Akal, Madrid, 2007.

también se aprecia en el ejercicio de ciertas acciones visuales, como el temible “mal de ojo”.

Un variado universo de metáforas de orden visual que encontramos en el lenguaje como en la comunicación diaria, que revelan que la visualidad tiene una importante presencia e influencia respecto a los modos de organizar y experimentar la realidad. Presencia que se hace más evidente si lo pensamos en relación al desarrollo, en las últimas décadas, de las tecnologías de la información y la comunicación, en donde lo visual es un elemento preponderante en los modos en que se produce el encuentro e intercambio entre las personas y las culturas, así como en la producción y transmisión de los saberes.

Esta preponderancia de lo visual ha suscitado variados cuestionamientos y conflictos a nivel político, ético, cultural, religioso y como veremos, de orden escolar y pedagógico, respecto a cómo se enfrentan las instituciones escolares ante este panorama social que ha hecho de la visión la experiencia estructurante de sentido.

Ahora bien, para comprender los conflictos a los que se enfrenta a nivel pedagógico las escuelas, es necesario reconocer las características distintivas que lo visual, es decir, la mirada y las imágenes, tienen dentro de este complejo contexto global. Un predominio de la visualidad humana y tecnológica que no es ni ha sido un fenómeno natural, al contrario ha sido fruto de años de formación, a través de los cuales la mirada ha sido moldeada e intervenida por diversos elementos de orden social, que han dado como resultado la organización de verdaderas culturas visuales, es decir, modos particulares de ejercer la visión dentro una comunidad.

1.1.1. La construcción social de lo visual y la construcción visual de lo social

El concepto de Cultura visual constituye el objeto de investigación de los Estudios Visuales, los cuales a través de la articulación de diversas disciplinas, analizan las características que la visualidad adquiere al interior de una cultura, en relación a las intervenciones que sobre ésta ejercen distintas instituciones como la familia, la escuela, las religiones, la política, las ciencias, las artes, etc. De manera más concreta, al hablar de

cultura visual, nos remitimos a la investigación en torno a dos aspectos sobre la mirada, que el académico de los Estudios Visuales, J.W.T. Mitchell⁶ ha identificado.

El primero de ellos refiere a la “*construcción social de la visión*”, es decir, cómo la visión se conforma desde el entramado social de las diversas esferas dentro de las cuales se mueven y son formados los sujetos (familia, escuela, religión, arte, filosofía, etc.). En segundo lugar se encuentra, “*la construcción visual del campo social*”, la cual remite a la discusión en torno a cómo la propia organización social y política de los sujetos se configura a través de lo visual y se transforma por medio de ella.

Dos aspectos de las culturas visuales que a su vez se encuentran enmarcadas e intervenidas por el régimen escópico de una época, el cual refiere a la construcción y establecimiento de un paradigma dentro del cual se definen los límites del acto de mirar. Un asunto que, como señala José Luis Brea, involucra dos elementos:

Bajo tal “régimen escópico” se definen, doblemente, tanto [1] un conjunto de “condiciones de posibilidad” –determinado técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente– que afectan a la productividad social de los “actos de ver”, como [2] un sistema fiduciario de presupuesto y convenciones de valor y significancia, que definen el régimen particular de creencia que con las producciones resultantes de dichos actos es posible establecer, para el conjunto de agentes que intervienen en los procesos de su gestión pública, ya sea como receptores, ya como productores activos que disponen sus actos en el universo lógico de los enunciados y actuaciones posibles en su contexto.⁷

De acuerdo a Brea, el régimen escópico se encontraría determinado por un lado, por las “condiciones de posibilidad” de orden técnico, cultural, político e histórico, que remiten a los diversos elementos, tales como los aparatos tecnológicos de la época, -entiéndase medios como la fotografía, la televisión, el cine-, las creencias y valores particulares de una cultura así como el contexto histórico-político, los cuales intervienen en la producción de los “actos de ver”. Un aspecto que, retomando las palabras de W.J.T. Mitchell, corresponde

⁶Mitchell, J.W.T, “Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual”, en *Estudios Visuales* N°1, 2003.

⁷Brea, José Luis. “Cambio de Régimen Escópico: del *inconsciente óptico* a la *e-imagen*”, en *Estudios Visuales*, Vol. 2, N° 4, 2007, p.150-151.

a *la construcción social de lo visual* por medio de la cual se forma la experiencia social de mirar.

Y por otro lado, Brea señala las operaciones de gestión realizadas por parte de los agentes, las cuales refieren a las intervenciones que el conjunto de los sujetos, tanto en su calidad de productores y receptores ejercen sobre el sistema de creencias heredado, es decir, sobre el universo de principios como de valores que la sociedad transmite a través de las distintas generaciones, el cual es transformado por medio de las distintas acciones de apropiación de los individuos, quienes tienen la capacidad de alterar el sentido de las creencias recibidas⁸. Aspecto del régimen escópico que se aproxima a *la construcción visual de lo social*, a cómo desde el ejercicio de la mirada lo social no sólo es construido y heredado, sino también transformado por parte de los sujetos.

En esta caracterización como se puede comenzar apreciar, entre el régimen escópico y la cultura visual –en sus dos dimensiones– se establece una relación bilateral de recíproca influencia, en tanto el primero actúa como marco que modela las experiencias visuales de los grupos sociales, es decir, las culturas visuales, mientras que a la vez estas últimas, tienen la posibilidad de intervenir sobre el régimen escópico que en un momento de la historia adquiere predominio.

De este modo se establece un vínculo dinámico entre ambos, a través del cual se instituyen las bases de las prácticas visuales que a lo largo de la historia fijan, distinguen y jerarquizan los límites de la visión así como los modos correctos de mirar. Pero también, los conflictos en torno a los modos de representar la realidad, más aún, de visibilizar e invisibilizar ésta que se generan de modo muy particular entre distintas instituciones, las cuales desde sus propios fundamentos promueven una forma de ejercer la mirada que muchas veces se opone entre ellas. Una situación que de modo muy particular quedará en evidencia entre la institución escolar y el cine.

Ahora bien, antes de aproximarnos a este asunto, es necesario descubrir las huellas así como comprender las particularidades del régimen escópico y las culturas visuales actuales sobre las cuales se instalan las instituciones escolares. Por ello, como una forma de abordar los distintos planos que participan en la configuración de un régimen escópico y los

⁸Un aspecto del régimen escópico que podrá apreciarse con mayor claridad cuando analicemos el aspecto cultural de la mirada en el apartado 1.3.

conflictos que en la actualidad provocan estos, comenzaremos analizando una de las dimensiones de la cultura visual, como es la *construcción social de lo visual*, a través de los primeros planteamientos filosóficos de la mirada dentro de la cultura griega clásica, que actúan como preámbulo de las primeras caracterizaciones de la mirada, así como también de las ciencias ópticas, las artes y la filosofía de la época moderna.

1.2. La dimensión filosófica de la mirada: las huellas del ocularcentrismo occidental

Martin Jay en su investigación en torno a la mirada, señala que no es posible establecer la existencia de culturas o periodos más visuales que otros, sino más bien, espacios y tiempos en donde cierta concepción de lo visual tiene un lugar determinante en la conformación de una cultura, y puntualmente de una cultura visual. A través de su obra Jay identifica distintos momentos donde lo visual tuvo una presencia importante en el desarrollo del pensamiento y el conocimiento. Uno de esos lugares lo encuentra en los estudios filosóficos, en los que identifica y recupera los planteamientos de diversos filósofos en torno a las experiencias visuales, hallando en ellos las bases a partir de los cuales la mirada se comienza a comprender como un elemento determinante en la construcción y comprensión de la realidad social de los sujetos.

La decisión de iniciar su investigación desde un enfoque filosófico, lo explica el propio autor al señalar que:

en ningún otro sitio lo visual ha semejado tan predominantemente como en esa extraordinaria invención griega llamada filosofía. Aquí la contemplación de los cielos visibles, alabada por Anaxágoras como el medio de la culminación humana, se extendió hasta convertirse en el asombro filosófico ante todo cuanto estaba a la vista⁹.

En la filosofía, Martin Jay localiza un fuerte interés por lo visual, que se hallaría en las mismas bases de esta disciplina, como una actividad reflexiva que nace de la

⁹Jay, Martin, *op. cit.*, p. 27.

experiencia del asombro *–thaumazein–*, emoción provocada ante la contemplación del mundo como un espectáculo que, a la vez que embelesa al sujeto lo desconcierta. Desconcierto ante el mundo visible y la posición que el sujeto tiene dentro de este espectáculo en movimiento, que se relaciona con las palabras de Berger¹⁰ respecto a que vemos antes que hablar, en la medida en que es el asombro ante lo que se ve, uno de los factores que impulsa la aparición de la filosofía, la búsqueda teórica por saber, por traducir en palabras lo que primero se ha visto por medio de los ojos.

Un interés por parte de la filosofía hacia las experiencias visuales, que inspiró el desarrollo de las primeras teorizaciones sobre la visión, tanto respecto a cómo se producen las imágenes dentro del aparato óptico ocular, como en relación a la valoración de éste, que encontramos dentro de la óptica clásica y la filosofía de Platón.

1.2.1. Óptica clásica: el ojo, un aparato visual privilegiado

Algunos de los primeros análisis sobre la visión humana que estudian cómo se produce la visión, cómo está formado el ojo, la percepción de la luz, etc., de acuerdo al estudio de David Lindberg¹¹ se pueden encontrar –en la cultura occidental- en los primeros siglos durante el periodo presocrático de la filosofía, puntualmente en la escuela “pitagórica” y “atomista”, consideradas como las fundadoras de la óptica clásica. Óptica clásica cuyo interés es abordar la visión humana desde una dimensión fisiológica, es decir, centrando su atención en su estructura anatómica con el propósito de explicar el funcionamiento del aparato ocular, razón por la cual conducen sus estudios sobre la descripción detallada de las partes internas del ojo.

Este interés descriptivo y explicativo por la visión humana, se caracterizó por dos aspectos. En primer lugar, por identificar en el cristalino –una parte acuosa del ojo– el elemento fundamental de la visión, el cual en las primeras representaciones del aparato óptico es colocado en una posición central, al considerar que era el punto de contacto y convergencia entre los ojos y los objetos. Y en segundo lugar, la óptica clásica se caracterizó por centrar la discusión respecto a cómo se producen las imágenes en los ojos, a

¹⁰Berger, John, *op. cit.*, p. 13.

¹¹Lindberg, David C, *Theories of vision. Fromm Al-Kindi to Kepler*, The University of Chicago Press, 1976.

partir del fenómeno de la reflexión de la luz y de dos teorías, la extramisión y la intramisión.

De acuerdo a Lindberg la teoría de la extramisión, representada por la figura de Empédocles¹², plantea que las imágenes son producto de la luz que proyectan los ojos sobre los objetos, mientras por otra parte, la teoría de la intramisión representada por los atomistas como Leucipo, Demócrito y Epicuro, indica que las imágenes son producto de la luz que proyectan los objetos sobre los ojos de las personas.

El interés por el funcionamiento del aparato ocular y la producción de imágenes, desde la postura de algunos filósofos como Hans Jonas¹³, habrían de convertir al sentido de la vista en el pensamiento filosófico griego (periodo clásico y helenístico), en un sentido privilegiado frente a los otros, en razón a tres cualidades que presenta, como son; en primer lugar la *simultaneidad*, que nos permite tener en un “abrir y cerrar de ojos”¹⁴, una visión abarcadora en la cual podemos apreciar una multiplicidad de objetos y su coexistencia dentro de un campo visual uniforme; en segundo lugar la relación de *exterioridad*, que refiere a aquella que se establece entre el sujeto que ve y el objeto visto por él; y finalmente en conexión con la segunda, la relación de *distancia* entre el sujeto y lo observado, la cual permite la “contemplación <<desinteresada>>, ese esencial avance hacia lo que denominamos <<objetividad>>”¹⁵, una cualidad por medio de la cual se tiene la posibilidad de obtener una visión correcta de los objetos.

Tres cualidades del sentido de la vista que la distinguen del resto de los sentidos, pero que también establecen su superioridad frente a ellos ante la imposibilidad del tacto, el gusto, la audición y el olfato, de proporcionarnos el tiempo y la distancia apropiada para obtener una imagen completa y organizada del mundo.

¹²Lindberg, basándose en los comentarios que realiza Aristóteles sobre algunos de los fragmentos adjudicados a Empédocles, indica que éste inicialmente se habría inclinado hacia la teoría de la extramisión, no obstante, en otros de sus fragmentos parece inclinarse posteriormente hacia la teoría de la intramisión.

¹³Jonas, Hans, *El principio vida: hacia una biología filosófica*, Editorial Trotta, Madrid, 2000.

¹⁴Jonas, Hans, *op. cit.*, p. 192.

¹⁵*Ibidem*, p. 210.

1.2.2. La mirada de Platón: las raíces de la Gaze y la Glance

Ahora bien, la exaltación del sentido de la vista humana que apoyan tanto Hans Jonas como Martin Jay, tiene matices particulares. Particularmente Jay expone una serie de precisiones en torno a cómo se está juzgando el valor de la experiencia visual humana dentro del pensamiento griego clásico y helenístico. Precisiones sobre el valor de la visión respecto al desarrollo del conocimiento que Jay indaga a partir de la obra filosófica de Platón.

Para Jay, la vista tiene una presencia importante en los escritos de Platón, que se manifiesta en distintos grados en algunos de sus diálogos, por ejemplo, en la *República* y en el *Teeteto*. Ahora bien, las referencias hacia la percepción visual que encontramos en Platón, tienen matices particulares en torno a los cuales es preciso detenerse, para comprender qué concepción sobre la visión comienza a desarrollarse a través de su filosofía.

Por un lado, en el diálogo *Teeteto* –cuyo foco de discusión es la pregunta en torno a qué es el saber– Platón expresa una postura de desconfianza hacia la percepción sensorial, entre la que se encuentra la visión¹⁶, en tanto a través de los sentidos sólo se obtiene una imagen aparente del mundo como un continuo devenir. Desde esta perspectiva, la percepción visual no constituye una vía confiable por medio de la cual se pueda captar lo inmutable que habita en las cosas, y de ese modo, desarrollar un conocimiento verdadero sobre la realidad.

Una postura de recelo frente a la visión, que se retrataría de modo más explícito en la “Alegoría de la Caverna” presente en el libro VII de la *República*, en la cual nos relata la situación de unos hombres que se encuentran encadenados, quienes desde una posición inmóvil contemplan las sombras de objetos que pasan tras sus espaldas sobre un tabique. Un ejemplo por medio del cual Platón representaría los límites de la visión humana para comprender y descubrir la realidad de los objetos cuando sólo confiamos en el servicio de los sentidos.

Por otro lado, esta postura de desconfianza ante la percepción visual, no implica un rechazo de Platón hacia la visión, sino que habría dado lugar al desarrollo de una distinción y jerarquización entre formas de mirar, que se puede comenzar a rastrear en la propia

¹⁶ Platón, *Teeteto*, Editorial Gredos, 1998, 156b.

“Alegoría de la Caverna”, en la cual es posible identificar numerosas ocasiones en que Platón exhorta a “dirigir la mirada”. Una apelación que no se dirige en primer lugar aquella que proviene de la percepción visual, sino a la mirada del intelecto, de la razón que habita en la parte más elevada del alma, pues como señala:

Del mismo modo piensa así lo que corresponde al alma: cuando fija su mirada en objetos sobre los cuales brilla la verdad y lo que es, entiende, conoce y parece tener inteligencia; pero cuando se vuelve hacia lo sumergido en la oscuridad, que nace y perece, entonces opina y percibe débilmente con opiniones que la hacen ir de aquí para allá, y da la impresión de no tener inteligencia.¹⁷

Para comprender el sentido de esta cita, es necesario remitirnos a la obra de Platón, particularmente al diálogo *Fedro*, en la cual el filósofo señala que el alma se encuentra compuesta por tres partes¹⁸; la parte apetitiva, irascible y la razón. Una concepción tripartita del alma que se haya presente en esta cita, en tanto Platón estaría distinguiendo entre dos posibles experiencias de orden visual, que se diferencian por dos aspectos: por una parte, por remitir a partes distintas del alma, y por otra parte, por los objetos sobre los cuales posan su mirada.

Al respecto del primer aspecto, siguiendo los análisis de Jay, la primera de ellas se ubicaría en la parte más elevada del alma donde se encuentra la *razón*, cuya mirada nos proporcionaría una visión clara e inmutable de las cosas en su aspecto esencial, que nos permitiría desarrollar un conocimiento verdadero e inteligible de los objetos. Experiencia visual que se contrapone a la práctica visual que proviene de la parte apetitiva del alma a través de la cual se obtendría una visión difusa de las cosas, como algo que nace y perece ante la vista, que en lugar de permitirnos obtener un saber inteligible sobre ellas, nos proporciona opiniones confusas.

¹⁷Platón. *La República*. Editorial Gredos, 1998, 508d-508e.

¹⁸Particularmente en el diálogo *Fedro*, en los párrafos 246a-253c Platón describe el alma utilizando la imagen del auriga que conduce y guía a dos caballos. El auriga representa la razón, mientras uno de los caballos representa la parte apetitiva y el otro la irascible.

Por otra parte, en relación al segundo aspecto, la parte racional del alma posa su mirada sobre objetos claros e imperecederos, mientras que la parte apetitiva dirige su mirada sobre objetos de orden sensible, que nacen y perecen.

Una distinción entre dos formas de mirar, que no implica descartar el valor de la visión dentro del desarrollo del conocimiento en Platón, sino más bien, exhortar su correcta utilización, lo cual involucra dejar bajo el gobierno de la razón el uso de los sentidos, en tanto de esta manera el sujeto frente a la vorágine del devenir que captan los sentidos, podrá reconocer el trasfondo inmutable de la realidad.

Pero más aún, es una distinción sobre la cual de acuerdo a Jay, se comienza a configurar una cultura visual en la cual se distinguen con claridad dos nociones y prácticas visuales, que son identificadas con el nombre de *Glance* y *Gaze*¹⁹. La primera de ellas, *Glance* que se traduce del inglés al español como “ojeada-vistazo”, alude a la experiencia sensorial de la vista y se caracteriza por ser una forma encarnada, temporal e inestable de mirada. Una modalidad visual que es contrapuesta a *Gaze*, traducida como “mirada fija/concentrada”, que por el contrario refiere a una experiencia visual supra-sensorial, la cual se distingue por ser una forma desencarnada y ex-temporal de mirar, como la planteada en la filosofía de Platón.

De acuerdo a Martin Jay, si la vista adquiere una relevancia en la filosofía clásica, lo es desde el punto de vista de la *Gaze*, como la práctica visual elevada, en la medida en que aliada a la razón, se alza por encima del devenir de las cosas y capta la realidad verdadera de éstas. Un tipo de mirada al interior de la cual se comienza a vincular el concepto de visión y verdad a través de la práctica de la *especulación*, una operación y actividad racional de la visión por medio de la cual trabaja el “ojo de la mente” que es capaz de ver con claridad, la verdad y el valor de los objetos en su dimensión abstracta y universal. Mientras por otra parte, la *Glance*, el vistazo u ojeada, radicada en la percepción sensorial, ligada al devenir del mundo, adquiere una valoración de menor valía, en tanto la *observación* realizada a través de los ojos, es caracterizada como una operación netamente pasiva que sólo puede captar la superficie de las cosas.

La distinción y jerarquización entre modos de concebir la mirada, reflejan las raíces de una cultura visual en la cual se comienza a vincular, cierta práctica de la visión (*Gaze*)

¹⁹Una distinción que Jay asume a lo largo de su texto. Cfr. con Jay, *op. cit.*, N.T., p. 17.

con el conocimiento, y más aún con la búsqueda de la verdad. Un vínculo entre visión y verdad que a lo largo de la historia experimentará diversos cambios, a la vez que convive con otras posturas frente a la visión durante la Edad Media, pero que habrá de acentuarse significativamente a través de la corriente perspectivista y de la obra de otro filósofo, a quien diversos autores le adjudican haber proporcionado las bases filosóficas de un régimen escópico, que será determinante a nivel social y cultural.

1.2.3 Óptica moderna y perspectivismo: la mirada y el ojo del Rey

Para Lindberg²⁰, la óptica moderna se caracterizó por la influencia de dos elementos, por un lado la figura de Johannes Kepler y por otro, la corriente artística del perspectivismo, que inaugura una nueva postura ante la investigación de la visión humana que la distingue de modo claro de la óptica clásica. Respecto al primero, Kepler es la figura representativa de la nueva óptica, al centrar el estudio sobre la visión no en el cristalino, sino en la retina, descubierta gracias a la disección²¹ realizada con éxito por Scheiner en 1619 que desplazó al cristalino de su posición “geocéntrica” dentro del ojo, en tanto se observa que es en la retina el lugar donde habita la imagen –invertida– de los objetos.

Un desplazamiento que va del cristalino hacia la retina que conduce a Kepler a centrar sus estudios sobre el sistema dióptrico de la luz y el ojo, es decir, analizar el fenómeno de la refracción de luz cuando ésta atraviesa la superficie de distintos medios, por ejemplo, el aire, el agua, el cristal, etc., en lugar de investigar la reflexión de la luz sobre los objetos o los ojos que había sido el interés de la óptica clásica. Investigación en torno a la refracción que llevó a Kepler a examinar la imagen invertida que se produce en la retina y su posterior restablecimiento en la visión, en donde se conserva la proporción de los objetos.

El interés por explicar el fenómeno de la imagen retiniana, conduce a la segunda influencia que caracteriza a la óptica moderna, el perspectivismo. Si la óptica clásica buscó comprender la visión como un fenómeno fisiológico que se produce por el buen

²⁰Lindberg, David, *op. cit.*, p. 188.

²¹Procedimiento quirúrgico por medio del cual se retira, en este caso, el ojo del cuerpo, a través de un corte certero sobre el nervio óptico, que permite observar las partes internas del ojo. Cuestión que es a su modo recreada en la escena comentada del *El perro andaluz*.

funcionamiento del aparato ocular del ojo, la óptica moderna de acuerdo a Jay explica en primer lugar, la visión humana como un fenómeno intelectual que sigue las leyes geométricas del espacio.

Una postura intelectual ante el proceso de la visión que se apoya sobre el perspectivismo, una corriente artística desarrollada en Europa durante los siglos XIV y XV e iniciada en el periodo llamado *Quattrocento* italiano que constituye la primera etapa del Renacimiento. De modo más concreto el perspectivismo brota como un estilo que busca crear la impresión de profundidad –tridimensionalidad– en el cuadro y a la vez conseguir la imitación plena –mímesis– entre los objetos y su representación pictórica.

Esta búsqueda se apoya sobre la teoría geométrica euclidiana del espacio, que plantea una concepción de éste como un lugar que se encuentra atravesado y compuesto de líneas rectas, a través de las cuales se organiza el movimiento de los objetos. Teoría adoptada por el perspectivismo, en tanto le permite lograr una traslación proporcional de los objetos – respecto a su tamaño, aspecto y ubicación– y conseguir una fiel representación de estos sobre el lienzo de un cuadro.

Este objetivo se logra en la medida en que el ojo del artista frente al cuadro, ubique su mirada sobre un único punto de referencia o perspectiva –el punto de fuga– desde el cual trazará un conjunto de líneas y ángulos que habrán de atravesar los objetos y posibilitar su desplazamiento sobre el lienzo, conservando la disposición que estos tienen en el mundo. Punto de fuga en torno al cual confluyen todas las líneas sobre el que se posa la mirada, que involucra un acto de recorte sobre la realidad, en tanto retira de ella ciertos objetos y los traslada y reproduce en el cuadro.

De acuerdo a Jay, Mirzoeff²² y Berger este planteamiento es rápidamente asimilado por la óptica moderna por tres aspectos. En primer lugar, al equiparar el punto de fuga de la pintura creado por el artista, con el ojo del observador, como única fuente que desde la distancia actúa como punto de referencia a partir del cual se trazan todas las líneas. En segundo lugar al señalar que la imagen retiniana –como la del cuadro– es equivalente a los objetos que se encuentran en la realidad. Y en tercer lugar al asemejar el gesto del artista de recortar la realidad y retirar de ella ciertos objetos, con el recorte que realiza la mirada del sujeto cuando dirige sus ojos sobre una parte de un paisaje.

²² Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la Cultura visual*, Paidós, Barcelona, 2003.

La asimilación de la teoría perspectivista por parte de la óptica moderna a través de la cual la visión se concibe como un proceso intelectual que siguiendo las leyes de la geometría lineal del espacio permite al ojo obtener una imagen verdadera de las cosas, por otra parte dotó al ojo del observador de un poder creador, en la medida en que emerge como único punto de referencia a partir del cual se construye y proyecta una representación del mundo exterior. Al respecto declara John Berger:

La perspectiva estaba sometida a una convención, exclusiva del arte europeo y establecida por primera vez en el Alto Renacimiento, que lo centra todo en el ojo del observador. Es como el haz luminoso de un faro, sólo que en lugar de luz emitida hacia afuera, tenemos apariencias que se desplazan hacia dentro. Las convenciones llamaban *realidad* a estas apariencias. La perspectiva hace del ojo el centro del mundo visible. Todo converge hacia el ojo como si este fuera el punto de fuga del infinito. El mundo visible es ordenado en función del espectador, del mismo modo que en otro tiempo se pensó que el universo estaba ordenado en función de Dios.²³

El perspectivismo de acuerdo a Berger, habría colocado tal énfasis sobre el ojo del observador, que hace de éste el principio desde el cual se organiza el mundo visible, una capacidad que antaño era concebida como una función desempeñada exclusivamente por Dios sobre el universo. Este gesto ahora adjudicado a la visión perspectivista, implicará el establecimiento de una serie de características sobre el ojo y la visión del observador, pues como señala Jay:

Si el espectador era ahora el centro privilegiado de la visión perspectiva, es importante subrayar que su *punto* de vista era justamente eso: un ojo fijo, inmóvil, monocular (para ser más precisos, un punto abstracto), más que los dos ojos estereoscópicos y activos de la visión real y corporal [...] Esa asunción condujo a una práctica visual donde los cuerpos vivos del pintor y del espectador se ponían

²³Berger, John, *op. cit.*, p. 23.

entre paréntesis, al menos hipotéticamente, a favor de un ojo eternalizado por encima de la duración temporal²⁴.

Una serie de características que refieren al carácter inmóvil y monocular de la visión, que se aproxima a la mirada de tipo *Gaze* que a partir de Platón a comenzado a configurarse, a través de las cuales el perspectivismo reafirma el vínculo entre visión y verdad, en tanto la mirada perspectivista se sostiene sobre las leyes geométricas del espacio que hacen de la visión un proceso intelectual por medio de la cual se obtiene una imagen retiniana que representan el equivalente mimético de los objetos del mundo exterior. Lazo entre visión (*Gaze*) y verdad, respecto al cual el perspectivismo añade el poder de crear y organizar la realidad, que por otra parte, ejercerá una influencia más allá del ámbito científico y artístico.

Precisamente al respecto de esto último, Jay y Mirzoeff indican que los aportes del perspectivismo en la constitución de una mirada monocular, de corte lineal y geométrico no sólo sirvió para representar la mirada creadora del artista y para explicar la naturaleza intelectual de la visión, sino que además durante los siglos posteriores a su postulación, tuvo efectos a nivel político y social, en la medida en que el poder del ojo sobre el mundo visible se fue adjudicando así como reservando únicamente a algunos individuos privilegiados, como es el Rey. En relación a esto señala Mirzoeff: “Cuando en el siglo XVIII se utilizaba los ángulos de la perspectiva en el palacio real francés de Versalles, el rey Luis XIV se sentaba directamente en esa dirección con el fin de ser únicamente él quien tuviera el lugar perfecto desde el que ver la perspectiva.”²⁵

En este sentido, el perspectivismo no sólo constituyó un modelo visual artístico y óptico, sino también un orden que habrá de representar el poder político y su vertiente visual, el cual se sustenta sobre una mirada monocular, cuyo ejercicio se reserva a la posición privilegiada del Rey, concebido como el único ojo sobre el cual se trazan las líneas y ángulos que crean, organizan y someten la realidad.

Ahora bien, la relevancia del perspectivismo y su influencia sobre el arte, las ciencias y el orden político, se encuentra en que, a través de los siglos irá dando lugar a la

²⁴Jay, Martín, *op. cit.*, p. 49.

²⁵Mirzoeff, Nicholas, *op. cit.*, p. 70.

conformación de una cultura visual moderna basada en la articulación entre el acto de ver y la verdad. Dos conceptos sobre los cuales se comenzará a instalar un régimen escópico, que llegará a obtener su forma más acabada a través de los aportes de una figura que se considera representante de la “modernidad”²⁶ –en Francia al menos– como es el filósofo René Descartes.

1.2.4. El ocularcentrismo y René Descartes: visión, verdad y sujeto

Para Jay, como para Mirzoeff y José Luis Brea, René Descartes es considerado el fundador del “paradigma visual moderno”²⁷, en parte por el interés que mantuvo en relación a la vista en su dimensión fisiológica, pero más aún, por cómo su pensamiento reafirma la preeminencia de lo visual –de cierta concepción de la mirada– que se ha estado gestando desde la obra filosófica de Platón así como a partir de la óptica perspectivista.

Dos elementos a través de los que se distingue entre la mirada de tipo *Gaze* y *Glance*, sobre la cual se conforma una cultura visual de corte racional y perspectivista, que en la modernidad sentará las bases por encima de las cuales se organizará un régimen escópico como el hegemónico, que autores como Martín Jay, José Luis Brea, W.J.T. Mitchell y Nicholas Mirzoeff han denominado Ocularcentrismo.

Este último de acuerdo a Jay, constituye una de las tres culturas visuales europeas que a inicios y durante la modernidad se han comenzado a organizar, las cuales están conformadas por el arte descriptivo holandés, el barroco o la locura de ver y el perspectivismo. De modo concreto, el ocularcentrismo es un paradigma visual que se organiza desde el perspectivismo, en tanto implicó la consolidación del vínculo entre la visión y la verdad. Una articulación que no sólo se refuerza bajo el ocularcentrismo, sino en la cual además se añade la figura del sujeto, como muy bien lo describe José Luis Brea:

Su presupuesto es que, en efecto, lo visible es verdadero –y lo verdadero visible– como entrometimiento recíproco de visión objetiva y verdad interior –espacio de la conciencia–. Es lo que podemos llamar –lo que ha sido llamado– *ocularcentrismo*

²⁶De una concepción particular de la modernidad, como veremos más adelante con Enrique Dussel.

²⁷Jay, Martín, *op. cit.*, p. 60.

(Jay, 2000). Su enseña: que la visión produce *verdad* –que es fuente de conocimiento válido– siempre y cuando en su organización se articule el entrometimiento de la estructura-sujeto.²⁸

Desde esta perspectiva, el ocularcentrismo es un orden visual en el cual la visión (*Gaze*) y verdad se encuentran fuertemente vinculados, como dos conceptos correlativos, en la medida en que desde el perspectivismo la visión se ha convertido tanto en fuente de saber como medio para adquirir la verdad, mientras que por su parte, la verdad es aquello que ha brotado como producto del acto de ver, es decir, aprehendido a través de la visión racional y perspectivista (*Gaze*). Pero además, como señala Brea es un paradigma visual que remite a la estructura-sujeto, la cual actúa como soporte que sostiene y dota de sentido el vínculo entre visión y verdad.

Una apelación al sujeto como sostén del vínculo entre visión y verdad, en la que participó de modo fundamental la filosofía cartesiana en tanto, de acuerdo a Jay, a través de ella se configura una concepción del sujeto que se define desde la experiencia visual²⁹. Filosofía que no sólo habrá de consolidar al perspectivismo como cultura visual moderna, sino transformarlo en el régimen ocularcéntrico dominante de la modernidad.

Ahora bien, para comprender en qué medida la filosofía de René Descartes participó en la organización del ocularcentrismo moderno, a continuación se analizarán algunas de las obras del filósofo, puntualmente *El Discurso del método* así como las *Meditaciones Metafísicas*. Textos que nos permiten identificar los elementos claves que aportó el pensamiento de Descartes en la consolidación del perspectivismo como régimen escópico dominante, que de modo sintético se sostiene sobre dos elementos como son, por un lado el sujeto-espectador, y por otro la consolidación del vínculo entre visión y verdad.

a) El sujeto – espectador

El *Discurso del método* se presenta como la exposición y descripción de un método, específicamente el método desarrollado por Descartes con el propósito de encontrar una vía segura para guiar su razón sobre verdades firmes. Como el propio filósofo declara: “Con

²⁸Brea, José Luis, *op. cit.*, p 24.

²⁹Un tipo de experiencia visual con características particulares, como más adelante se explicará.

todo me agradaría exponer en este discurso las orientaciones que he seguido, presentando mi vida como en un cuadro con la finalidad de que todos puedan juzgar. De este modo, recogiendo las opiniones que han de surgir, tendré un nuevo medio para instruirme que sumaré a los que empleo habitualmente.”³⁰

De manera concreta, el *Discurso del Método* constituye la reflexión autobiográfica de corte intelectual de Descartes sobre las motivaciones que lo impulsaron a escribir y publicar esta obra. Un discurso escrito en primera persona a través del cual Descartes se presenta a sí mismo como sujeto que expondrá su perspectiva en torno a su propia vida, en relación a sus estudios, viajes, estancias en ciertos países, así como experiencias vividas durante su educación en el célebre Colegio de La Flèche y finalmente a lo largo de su juventud y madurez. Precisamente el desarrollo del *Discurso del método*, presenta la forma de una *exposición*, es decir, algo que se coloca frente a los ojos de los otros, abierto a la re-visión y examen de sus lectores.

Referencias a prácticas visuales al interior de su *Discurso del Método*, que siguiendo a Jay no resultarían gratuitas, sino constitutivas del pensamiento de René Descartes y de una concepción de sujeto matizado por su naturaleza como ser visual, que retoma elementos de la mirada perspectiva, en la medida en que se afirma como sujeto que desde su propio punto de vista expondrá y reflexionará sobre su vida. Una mirada que se evidencia en su deseo de exponer su vida como un *cuadro*, como una obra pintada desde su propia perspectiva, que nuevamente es reafirmada en la tercera parte del discurso, en la cual afirma: “En los nueve años siguientes, no hice otra cosa sino viajar de aquí para allá por el mundo, tratando más de ser espectador que actor en todas las comedias que en él se representan a diario.”³¹

Para comprender la preferencia de Descartes por ser un espectador antes que un actor es necesario remitirnos a los preceptos que se impuso para conducir de modo correcto su razón, de manera de no aceptar en ella nada que no fuera cierto. Al respecto, en la segunda parte del *Discurso del Método*, Descartes señala: “en no admitir cosa alguna como verdadera si no se la había conocido evidentemente como tal. Es decir, con todo cuidado debía evitar la precipitación y la prevención, admitiendo exclusivamente en mis juicios

³⁰Descartes, René. *Discurso del Método, dióptrica, meteoros y geometría*, Editorial Alfaguara, 1981, A-T, VI, 4.

³¹Descartes, René, *op. cit.*, A-T, VI, 29.

aquello que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera motivo alguno para ponerlo en duda.”³²

Como una forma de impedir admitir en su espíritu nada que no sea verdadero Descartes decide evitar “la precipitación y prevención” las cuales son concebidas³³ en relación al ámbito del conocimiento científico, como experiencias que nos conducen a un conocimiento espontáneo y vulgar. La primera de ellas, “la precipitación” refiere a la necesidad de desarrollar en el ámbito del conocimiento experimental un trabajo minucioso y precavido que cuide de los pasos seguidos durante el proceso de investigación, es decir, siguiendo un método, mientras por otro lado, “la prevención” refiere al error de confundir las cualidades de los objetos con aquello que es más bien efecto de las particularidades de nuestra conformación fisiológica o psicológica, de tal manera que se establezca una errónea equivalencia entre el objeto que percibo y el objeto percibido, que nos lleve a pensar, por ejemplo, que el tamaño de los astros es tan pequeño como nos dejan ver nuestros ojos.

En ambos casos lo que se trata, es de cuidar las condiciones sobre las cuales se desarrolla la investigación, pues sobre ellas descansa la posibilidad de alcanzar verdades claras y distintas, así como en ir más allá de los prejuicios de los sentidos y las costumbres de la época que serían las causantes de la ofuscación de “nuestra luz natural”³⁴ que es la razón.

Ahora bien, la importancia de evitar la “precipitación y prevención” sirve para comprender la elección que Descartes mantiene con ser más un espectador que un actor en el mundo, en tanto bajo tal decisión subyace la distinción que se ha establecido entre la mirada *Gaze* y el vistazo *Glance*. Por un lado, en la postura de espectador, el sujeto figura como alguien que de modo solitario y desde su propia perspectiva observa con calma el espectáculo de los objetos que lo rodean, en una actitud que favorece en mayor medida el desarrollo de una investigación introspectiva y sosegada ante los objetos que observa. Mientras por otra parte, bajo la posición de un actor el sujeto se encontraría –valga la redundancia– actuando sobre el mundo e inmerso –si no atrapado– en las comedias que en él se despliegan, hallándose más propenso a seguir el guión preestablecido por la época,

³²*Ibidem*, T-VI, 18.

³³*Ibidem*, p. 423. Me remitiré al trabajo de análisis que Guillermo Quintás Alonso realiza en la nota 27.

³⁴*Ibidem*, A-T, VI, 11.

ante la necesidad de responder a los sucesos sobre los que se ubica, corriendo de ese modo, el riesgo de confundir sus propias creencias y necesidades con las que la situación suscita.

De este modo, tenemos una serie de conceptos como “espectador”, “actor”, “comedia”, “espectáculo” y “representación” que constituyen nociones y experiencias de orden visual, a través de los cuales se va delineando la imagen de un sujeto-espectador, como una figura solitaria que permanece a distancia de un mundo pensado como objeto-*espectáculo*. Un sujeto definido en relación a lo visual, puntualmente en torno a la mirada del tipo *Gaze* de corte perspectivista, que podemos rastrear en su texto *La dióptrica* y en relación a la cuarta parte del *Discurso del método*, donde declara por primera vez, “Pienso, luego soy”³⁵, en los cuales además Descartes consolida el vínculo entre visión y verdad, como veremos a continuación.

b) Visión y verdad

A comienzo de la *Dióptrica* –que como su nombre lo señala se centra en el fenómeno de la refracción de la luz– Descartes declara: “Toda la conducta de nuestra vida depende de nuestros sentidos. La vista es el más universal y el más noble de todos y no existe duda alguna de que las invenciones que puedan contribuir a dilatar su poder han de ser las más útiles.”³⁶

Una postura de celebración del sentido de la vista, como el más noble de todos los sentidos –que nos remite a la caracterización de Hans Jonas sobre la visión para los griegos– que da cuenta de la importancia que Descartes concede a la visión, pero que requiere ser matizada por las declaraciones que Descartes realiza en el *Discurso del Método*, en relación a la afirmación del “Pienso luego soy”. Y esto en tanto nos entrega más pistas respecto a por qué y en qué sentido la visión humana constituye el sentido más universal y noble de todos.

El “Pienso, luego soy”, es un principio indubitable que ha sido obtenido por Descartes, por medio de su método y de un ejercicio de exclusión de todo aquello que ofreciese algún asomo de duda. Por medio de esta operación los sentidos y lo que ellos nos hacen imaginar del mundo, por inducirnos a veces a error, han sido una de las primeras

³⁵*Ibidem*, A-T, VI, 32.

³⁶*Ibidem*, A-T, VI, 81.

cosas rechazadas, junto con las demostraciones matemáticas y sus propios pensamientos, hasta finalmente reconocer que en tanto era un sujeto que pensaba que todo era falso, era alguna cosa, una cosa pensante, lo que lo lleva a concluir “Pienso, luego soy”.

Examinando con mayor atención tal principio, Descartes llega a caracterizar la esencia del sujeto, declarando:

llegué a conocer a partir de todo ello que era una sustancia cuya esencia o naturaleza no reside sino en pensar y que tal sustancia, para existir, no tiene necesidad de lugar alguno ni depende de cosa alguna material. De suerte que este yo, es decir, el alma, en virtud de la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo, más fácil de conocer que éste.³⁷

Separación entre el alma y el cuerpo, o como la denomina Descartes, entre la *res cogitans* y la *res extensa*, en donde la sustancia pensante que es el sujeto reside en el alma. Ahora bien, este último es un concepto de gran densidad en la obra filosófica de Descartes³⁸, al respecto de la cual es necesario realizar tres importantes precisiones, para comprender el sentido que la visión tiene para el filósofo.

En primer lugar, el alma corresponde a una sustancia que se distingue del cuerpo respecto a las funciones que a cada uno ejerce, de tal manera que mientras las funciones del alma son sobre los pensamientos³⁹, el cuerpo, compuesto por distintos órganos como el corazón, cerebro, estómago, etc., tiene funciones relativas al movimiento y al calor⁴⁰. En segundo lugar, aunque son sustancias de naturaleza distinta, Descartes declara que el alma y el cuerpo se encuentran unidos a través de una pequeña glándula ubicada en el cerebro⁴¹, -que identifica como sede del alma-, por medio de la cual se da la interacción entre ambos, así como también es el órgano que comunica al alma, de forma unificada los diversos movimientos, impresiones e imágenes que los objetos exteriores han producido sobre los

³⁷ *Ibidem*, A-T, VI, 33.

³⁸ Cfr., Flórez Miguel, Cirilo, “Estudio introductorio”, en *Descartes*, Editorial Gredos, Madrid, 2011.

³⁹ Pensamientos que Descartes señala son de dos tipos, las acciones (voluntades) y las pasiones del alma. Cfr., Descartes, René, “Las pasiones del alma”, en Flórez Miguel, Cirilo, *op. cit.*, p. 471.

⁴⁰ Descartes, René, “Las pasiones del alma”, en Flórez Miguel, Cirilo, *op. cit.*, p. 464.

⁴¹ *Ibidem*, p. 476

nervios y sentidos del cuerpo⁴². Y en tercer lugar, de acuerdo al estudio de Cirilo Flórez, el alma –a veces también llamado espíritu- representa el espacio interior en el cual se producen todos los actos de pensamiento, tales como “imaginar, entender, querer, y hablar”⁴³, sobre los cuales el sujeto tiene la experiencia del yo, es decir, de reconocer en sí un yo que piensa, que siente, que imagina, que ve, etc.

En conexión con esta postura sobre el alma, Descartes ha declarado que la visión constituye el sentido más noble y universal, mas su valor como tal no reside en la dimensión fisiológica de la vista, pues afirma que la visión no se produce en el aparato óptico, sino que “es el alma la que ve y no el ojo”⁴⁴. Una afirmación que siguiendo el estudio de Cirilo Flórez, está en consonancia con el perspectivismo, en tanto para Descartes la visión es ante todo un acto del entendimiento –que sigue las reglas de la geometría- y que como tal, se da en el alma, la cual a partir de las impresiones que son comunicadas por medio de la glándula ubicada en nuestro cerebro, corrige y proyecta una representación correcta de los objetos⁴⁵.

Esta postura ante la visión resulta más clara si nos referimos a las *Meditaciones metafísicas*, puntualmente a la segunda de sus meditaciones en la cual reflexiona respecto a la percepción de la cera y su procedencia. Un examen que nos permite comprender en qué consiste la visión que el alma proyecta.

Pero, ¿qué es esta cera que sólo se percibe con la mente? Ciertamente, la misma que veo, toco, que imagino, en fin, que desde el principio pensaba que era. Pero hay que advertir que su percepción no es una visión, ni tacto, ni imaginación, y que nunca lo fue, aunque así pareciera, sino sólo una inspección de la mente, que puede ser imperfecta y confusa, como era antes, o clara y distinta, como es ahora, según que atienda menos o más a las cosas que consta.⁴⁶

Desde esta perspectiva, la visión radicada en el alma es concebida como una inspección, es decir, una actividad reflexiva por medio de la cual el sujeto examina las

⁴² *Idem*.

⁴³ *Ibidem*, p. LXXII

⁴⁴ *Ibidem*, A-T, VI, p. 141.

⁴⁵ Flórez Miguel, Cirilo, *op. cit.*, p. LVI.

⁴⁶ Descartes, René, *Meditaciones metafísicas y otros textos*, Editorial Gredos, Madrid, 1997, p. 28.

ideas que encuentra en su espíritu. Inspección que implica realizar un trabajo correctivo sobre las impresiones recibidas por el alma, que permitirá a ésta producir una imagen clara y distinta de las ideas que residen en el sujeto.

De esta forma, en Descartes encontramos una postura racional, perspectivista y reflexiva de la mirada, que involucrará una consolidación del vínculo entre la mirada (*Gaze*) y la verdad, sobre la base de un sujeto-espectador que se define por una visión de corte meditativo, como es la inspección. Una articulación consolidada a través de la filosofía de René Descarte, que constituirá la base fundamental sobre la cual se asentará el régimen escópico ocularcéntrico, cuya expresión más concreta podemos encontrar en la cámara oscura, que no representa tan sólo una máquina visual, sino también un artefacto social que muestra las características claves del ocularcentrismo moderno.

1.2.5. El ocularcentrismo y la cámara oscura: la mirada que aísla, fija y fragmenta lo visible

La cámara oscura es un instrumento óptico cuya presencia es posible rastrear en las obras de Aristóteles y Leonardo Da Vinci. Su estructura es bastante simple: una caja con un agujero diminuto en una de sus caras, que al ser atravesado por un haz de luz, permite la proyección -en la cara opuesta- de una imagen invertida. De acuerdo a Jonathan Crary⁴⁷, la cámara oscura actuó como una tecnología que sirvió, de modo particular durante los siglos XVI y XVII, para explicar el funcionamiento interno del ojo y la visión humana.

Pero además, como señala Crary, “la cámara oscura no puede ser reducida a un objeto tecnológico ni discursivo; era una compleja amalgama social cuya existencia como figura social no podía separarse de sus usos maquínicos”⁴⁸. Esto nos lleva a pensar que la cámara oscura, como otras máquinas tecnológicas son productos sociales, es decir, son obras que condensan en sí los intereses, conflictos, anhelos y obsesiones de una época determinada. De manera particular, la cámara oscura en la modernidad –que el propio Descartes también menciona en la *Dióptrica* para explicar la anatomía del aparato óptico– constituyó un modelo representativo de la mirada ocularcéntrica de la época, sobre la base de dos aspectos.

⁴⁷Crary, Jonathan. *Las técnicas del observador*, Editorial CENDEAC, Murcia, 2008.

⁴⁸*Ibidem*, p. 53.

En primer lugar, la cámara oscura replica el modelo visual perspectivista basado en una visión que se sostiene sobre un único punto visual de referencia, concretizado en la pequeña abertura a través de la cual, la luz ingresa en la caja y proyecta una imagen en la pared opuesta, que de modo fiel reproduce la forma y tamaño de los objetos. En este sentido, la cámara oscura constituye una máquina que al igual que la mirada perspectivista, responde a las leyes geométricas del espacio, a partir de las cuales genera una imagen verdadera de la realidad, de un fragmento de ésta, que ha retirado del devenir constante al que están sometidos los objetos, del mismo modo que el cuadro retira sus modelos del mundo sobre el cual se encuentran.

En segundo lugar, la cámara oscura cumple una serie de funciones que reproducen el modelo del sujeto-pensante-espectador de Descartes. Como lo expresa de modo sintético Jonathan Crary:

la cámara oscura realiza una operación de individuación [...] define al observador necesariamente por su aislamiento, reclusión y autonomía. Impulsa una suerte de *ascesis* o retirada del mundo, con el fin de regular y purificar la relación de uno con los múltiples contenidos del, ahora, mundo <<exterior>>. [...] otra función de la cámara oscura, emparentada e igualmente decisiva, consistió en cercenar el acto de visión respecto del cuerpo físico del observador: en descorporeizar la visión.⁴⁹

La cámara oscura replica al sujeto visual de Descartes, al desenvolver un proceso de individuación sobre el observador, por medio del cual éste, como único punto visual de referencia se mantiene tanto aislado como retirado del mundo, respecto al conjunto contingente y variado de eventos que confluyen en él. Un gesto que involucra un cercenamiento y descorporeización de la visión del observador, en tanto la cámara oscura representa como ningún otro aparato tecnológico, la mirada de corte racional y perspectivista (*Gaze*) que se encuentra apartada de la naturaleza corporal –la *res extensa*– del sujeto.

Una serie de cualidades y funciones que hacen de la cámara oscura una máquina de visión que representó las principales características del régimen ocularcéntrico de la

⁴⁹*Ibidem*, p. 63

modernidad, basado en el vínculo entre la visión, la verdad y el sujeto. Tres conceptos cuya articulación tendrá efectos directos a nivel cultural, que siglos posteriores será ampliamente criticado y repudiado, al participar directamente en procesos históricos que involucraron una violenta reorganización sobre la forma de vida de ciertos grupos sociales.

Críticas que nos permite revisar y visitar ciertos acontecimientos históricos, sin caer en anacronismos evidentemente, sino más bien con la intención de reconocer en el pasado, gestos y actitudes que nos muestran las transformaciones que generó a nivel social este régimen ocularcéntrico sobre culturas tan diversas.

1.3. El aspecto cultural de la mirada: un choque visual o la otra modernidad

¡Quiero a mis indígenas!, ¡Los quiero aquí!
También la lluvia.

Estas son las palabras que grita un desesperado Diego, protagonista de la película *También la lluvia*, cuando los actores y extras de su película –que en su totalidad son indígenas de Cochabamba– abandonan sus puestos y se van a marchar por las calles de su ciudad, con el propósito de manifestarse contra la privatización del agua que el gobernador de la ciudad quiere instalar.

También la lluvia es una película española de director Icíar Bollain que en el momento de su estreno en el año 2010 se presentó como la mayor superproducción cinematográfica realizada en Bolivia. La trama de ésta gira en torno a contar de forma paralela, por un lado, las tentativas de un director español de recrear el proceso de conquista de América, respecto a la “verdadera” y “terrible” situación de los indígenas bajo la tiranía de los españoles en el siglo XVI y XVII, y por otro lado, los conflictos que los indígenas en Cochabamba sufren en pleno siglo XXI durante la llamada “Guerra por el Agua”, donde tanto funcionarios públicos como empresarios buscaban privatizar ésta, elevando de modo considerable su precio. Una superposición de acontecimientos, “conquista española siglo XVI” y “guerra por el agua en el siglo XXI” por medio de la cual se estaría insinuando que la situación de la población indígena persistiría como grupo sometido; en el pasado ante los españoles, en el presente, frente a los intereses económicos.

Ahora bien, no es el propósito analizar la película, sino más bien iniciar la investigación sobre otro aspecto de la mirada. Si anteriormente se analizó el aspecto filosófico desde el cual se construyen las narrativas sobre la experiencia visual, que involucró la distinción entre las formas de mirar del tipo *Gaze* y/o *Glance*, que a su vez nos permitió ver cómo se fue conformando el régimen escópico ocularcéntrico, en este punto interesa estudiar cómo estas concepciones intervinieron a nivel social y cultural. De modo más preciso, interesa abordar la dimensión cultural de la mirada.

Un interés que nos conduce en mayor medida en torno a *la construcción visual de lo social*, respecto a cómo lo social se organiza desde cierto régimen o paradigma escópico. Asunto que se estudiará sobre el análisis de ciertos acontecimientos históricos que

implicaron el desencadenamiento de una verdadera “*guerra de imágenes*” a partir del encuentro y confrontación de culturas distintas, con regímenes visuales diversos. De este modo podremos apreciar tanto los efectos sociales y culturales del régimen ocularcéntrico, como el aspecto plástico de éste, es decir, la posibilidad de introducir cambios sobre los modelos escópicos que buscan ser impuestos, a partir de la acción de los sujetos.

1.3.1. Las imágenes de la otra modernidad: incivilizados y paganos

Como se ha mencionado antes, tradicionalmente el comienzo de la modernidad, en su dimensión filosófica se ha ubicado temporalmente en el siglo XVII, específicamente en 1637, año en que René Descartes publica el *Discurso del método*. No obstante para ciertos autores la modernidad, o más bien la Filosofía moderna se habría iniciado mucho antes y con propósitos bien específicos. Como señala Enrique Dussel:

Nos estamos refiriendo al comienzo de la *Filosofía moderna*, que se sitúa habitualmente a partir de la obra de René Descartes, *El Discurso del Método*, publicado en Ámsterdam (colonia española pocos decenios antes de su publicación en 1637). Deseamos entonces sugerir que las cosas tuvieron un sentido muy distinto. La filosofía moderna se inicia a finales del siglo XV con la justificación razonada argumentativamente (filosófica) de la indicada “invasión” que impacta al continente americano.⁵⁰

Filosofía moderna que Enrique Dussel piensa en relación a dos figuras del siglo XV, el fraile dominico Bartolomé de las Casas y el jurista e historiador San Juan Ginés de Sepúlveda, en torno al debate que ambos sostuvieron en España, durante el proceso de conquista y colonización de América, respecto a la pregunta *¿qué derecho tiene Europa de dominar colonialmente a las Indias?*. Un debate clave en este período el cual se inicia cuando, bajo la voz de Bartolomé de las Casas, empiezan a surgir las primeras críticas ante el tratamiento que recibían los indígenas por parte de los colonizadores europeos, el cual

⁵⁰Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohorquez, (ed.), *El Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-200): historia, corrientes, temas y filósofos*, Editorial Siglo XXI, México, 2009, p. 55.

desde su punto de vista no era de ningún modo justificable desde la fe católica. Mientras que por el contrario, Ginés de Sepúlveda justificará la invasión sobre la base del carácter civilizado de la cultura europea en contraposición a la naturaleza pagana de los indígenas, señalando que la violencia que sufren éstos, sólo se debe a su resistencia a la evangelización de los españoles por medio de la cual, se busca rescatar a la culturas indígenas de su idolatría.

Al respecto, para Dussel la postura y respuesta de Ginés de Sepúlveda ante la colonización, forma parte de lo que denomina el “Mito de la modernidad”, un concepto que refiere al proceso de encubrimiento sobre el aspecto violento e irracional de la “conquista” y la “colonización” bajo el ideal emancipador de la razón en torno al cual se alza la modernidad. Un mito que a su vez implicó el encubrimiento del *Otro*, en este caso el indígena, en el cual, como veremos, participó directamente el régimen escópico ocularcéntrico europeo presente durante el proceso de conquista y colonización.

1.3.2. La guerra de las imágenes: entre los zemíes y los ídolos, la cultura visual europea

La postura ante el *Otro* indígena, que lo representa bajo la imagen de incivilizado y pagano, no sólo marcó el inicio de una modernidad colonial, sino que también supuso el desencadenamiento y ejercicio de una cultura visual. Como señala Mirzoeff:

El término cultura visual como campo de estudio académico surge en el año 1964, y en las décadas del 80 y del 90. Pero como práctica, tiene una historia que es correlativa a la de la modernidad, si por modernidad entendemos, como sugiero, el encuentro entre culturas hasta entonces desconocidas; esto es, lo que solemos marcar por el año 1492, momento en el que culturas desconocidas se encuentran.⁵¹

Un encuentro entre culturas distintas que en el caso de Enrique Dussel tomaría más bien la forma de un choque –y podemos agregar un choque visual– en la medida en que de

⁵¹Dussel, Inés, “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”, en *Propuesta Educativa* N° 31, junio, 2009, p. 70.

acuerdo a Serge Gruzinski⁵² involucró la colisión de registros visuales distintos, modos diferentes de visualizar y organizar la realidad, en donde, por un lado, se encontraban los conquistadores europeos, cuyas prácticas visuales, formas de mirar y juzgar los objetos se hallaba profundamente matizada por el incipiente régimen ocularcéntrico racional y perspectivista que ya se expresaba en la política, las artes, las ciencias y la religión del siglo XV y XVI, y por otro lado, los indígenas y sus complejas formas de mirar como de significar la realidad que responde a otros fundamentos políticos, místicos y religiosos. Dos marcos visuales que colisionaron de forma dramática, que implicó el desarrollo de una verdadera *Guerra de imágenes*, en la cual se desplegaron diversas estrategias de orden visual, tanto por parte de los conquistadores como de los indígenas.

Precisamente el texto de Gruzinski nos coloca ante la conquista y colonización de América como un proceso que involucró una intervención directa sobre las prácticas visuales de los indígenas bajo la acción de los conquistadores, quienes realizaron distintas operaciones a través de las cuales resignificaron los objetos y acciones del mundo indígena.

Un conjunto de operaciones de orden visual, que puede apreciarse desde la llegada de los primeros viajeros a América Latina, particularmente por el genovés Cristóbal Colón, quien ante los objetos que los indígenas le mostraban, –joyas, piraguas, hamacas, azagayas, que también incluían estatuas y los cráneos de sus antepasados guardados en cestas– experimentó cierto desconcierto ante el sentido que éstos poseían, no pudiendo reconocer cuál era su función, es decir, si eran objetos decorativos o de culto. Incertidumbre que brota desde la mirada del *Quattrocento* en la que ha sido formado Colón, quien pertenece a una cultura visual perspectivista en donde los objetos, tanto los que se encuentran dentro de un cuadro como en el mundo visible, se pueden identificar de modo claro, como objetos de decoración y/o objetos de culto.

Lo anterior da cuenta de una mirada de tipo taxonómica, que de acuerdo a Gruzinski identifica el sentido de los objetos de acuerdo a la función que desempeñan, la cual no tiene correspondencia dentro de las complejas culturas indígenas, al no compartir los mismos códigos visuales para distinguir entre lo religioso, lo profano y lo estético.

⁵²Gruzinski, Serge, *La Guerra de las imágenes, de Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492 -2019)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Esta divergencia entre sus registros visuales se encuentra particularmente retratada en determinados objetos como los *zemíes*, palabra en taíno –lengua de las islas de Centroamérica– que constituye un nombre genérico por medio del cual se hace referencia a una variedad de objetos que tienen un valor particular para los indígenas. A grandes rasgos, los *zemíes* son objetos que tienen sexo y toman diversas formas, como las que señala Gruzinski a partir de la descripción realizada por el religioso Ramón Pané, quien acompañó a Cristóbal Colón en sus viajes.

Los *zemíes* de las islas se presentaban, pues, bajo las apariencias más diversas: un recipiente con los huesos de los muertos, un trozo de madera, un tronco, un *zemí* de madera “con cuatro patas como las de un perro”, una raíz “semejante al rábano”, “una forma de nabo grueso con las hojas extendidas por tierra y largas como las de las alcaparras.”⁵³

La particularidad de los *zemíes* es que su valor está ligado a cierta función política que hacía de ellos un instrumento para fortalecer el dominio dentro de un grupo, lo que impulsaba en gran medida el robo del *zemí* entre los indígenas. Por esta razón Colón y Pané concibieron el *zemí* como un instrumento de control y manipulación de los caciques, en una actitud que según Gruzinski, revela una sensibilidad etnográfica al conservar el término *zemí* y tratar de comprender sus usos locales.

Una postura sensible al sentido local de ciertos objetos, que paulatinamente comenzará a ser abandonada, que se hará evidente a través del sacerdote y capellán milanés al servicio de los Reyes Católicos, Pedro Martír, quien jamás viajó a América y basó sus análisis en torno a los objetos indígenas en la información recogida por Colón. Hombre del Renacimiento, con “un ojo probablemente más gótico que renacentista”⁵⁴, comenzó en primer lugar equiparando los *zemíes* a una forma de representación figurada similar a “los espectros que nuestros artistas pintan”⁵⁵. Una manera de ver el *zemí* que el propio Pedro Martír radicalizará, al cambiar su postura inicial ante éste, que lo juzgaba como *espectro*, a identificarlo bajo la forma de una figura que representa lo demoníaco y monstruoso, más

⁵³*Ibidem*, p. 21.

⁵⁴*Ibidem*, p. 27.

⁵⁵*Ibidem*, p. 25.

aún, a una imagen del diablo. Deslizamiento que finalmente conducirá a reducir a los *zemíes* a ídolos.

Esta transformación en el modo de calificar y mirar a los *zemíes*, ahora como ídolos, para Gruzinski responde a las variadas culturas visuales de los europeos que llegaron o se interesaron sobre América durante el siglo XVI. Culturas visuales fuertemente influenciadas por el arte del *Quattrocento*, del Renacimiento o del arte gótico, que en su diversidad comparten un marco común de referencia de orden religioso, el cual influye con igual fuerza sobre sus registros visuales, que queda precisamente en evidencia bajo la figura del ídolo. Como al respecto declara Gruzinski:

El ídolo designaba igualmente, tanto como la condensaba y la interpretaba una percepción selectiva de las culturas indígenas, una captación basados en las representaciones figurativas y antropomorfas (estatua, pinturas) con que los españoles formaron una de las clases de su interpretación del adversario. Esta obsesión por lo figurativo en los conquistadores era, secundariamente un fenómeno de orden ideológico, dependiente de una teoría de la religión y de la idolatría; surgió ante todo de una educación del ojo que prefiere lo antropomorfo y lo figurativo, lo identifica con lo significativo y se nutre afectivamente de una piedad basada en las imágenes.⁵⁶

En este sentido el ídolo, como nueva forma de apreciar al *zemí*, remite a la educación del ojo recibida por los europeos a través de las imágenes e íconos religiosos, los cuales forjaron una representación de la divinidad y la santidad, así como de lo demoníaco ligada a figuras humanas, que los inclinaba hacia lo figurativo y antropomorfo. Una cultura visual en donde el ídolo, figura como el opuesto directo de la imagen santa, en la medida en que esta última sólo actúa como vehículo o medio para alimentar la piedad religiosa, mientras el ídolo se considera un objeto demoníaco, al pretender éste tener poderes propios que cualquiera que lo tenga en su posesión puede utilizar.

⁵⁶*Ibidem*, p. 53.

La caracterización del *zemí* como ídolo, refleja el cambio de actitud de los conquistadores y colonizadores europeos ante las culturas indígenas. Una actitud que partió siendo sensible al posible sentido local que los *zemíes* tienen, representada por Cristóbal Colón quien conserva el nombre e intuye en él un objeto e instrumento político dentro de la comunidad, que luego da lugar a una actitud más de orden artístico que reconoce en *zemí* una figura que representa a un *espectro*, una imagen de lo monstruoso, hasta finalmente desde una actitud y visión de orden religiosa, ser rebautizado como ídolo, a través del cual el *zemí* se ve convertido en un objeto dotado de poderes de orden pagano y demoníaco.

Esta serie de transformaciones sobre un objeto no sólo da cuenta de la influencia que las culturas visuales de los europeos ejercieron sobre su representación del Nuevo Mundo descubierto, sino también de cómo empieza a operar un régimen ocularcéntrico que concede privilegios a la visión de los europeos, sin admitir otra mirada e imagen sobre las culturas indígenas que la que proviene del ojo monocular, inmóvil y racional.

1.3.3. El ocularcentrismo moderno y el ídolo: ver, conocer y dominar

Aunque la filosofía cartesiana y los aportes que hará en la constitución del Régimen escópico ocularcéntrico moderno, basado en una mirada de corte racional-perspectiva (*Gaze*) adquirirán su aspecto más completo durante el siglo XVII y XVIII en Europa, las bases de este régimen se pueden comenzar a vislumbrar a nivel cultural durante el proceso de conquista y colonización de América Latina. Una presencia que podemos apreciar tanto, a través de la figura del ídolo como en el proceso de evangelización, tras los cuales encontramos algunas de las características más extremas del régimen ocularcéntrico.

Como hemos señalado el régimen ocularcéntrico se basa en el vínculo entre visión, verdad y sujeto, así como por la exaltación de un ojo de corte monocular, inmóvil y abstracto, sobre el cual se ha educado el ojo de los europeos llegados a América. Un régimen escópico que actúa como marco sobre el cual se desenvuelven las experiencias visuales de los europeos que podemos ver expresada en la actitud tomada frente al ídolo como en el proceso de evangelización, sobre los cuales se manifiesta la dimensión visual de la conquista y colonización.

Precisamente la conversión del *zemí* en ídolo no fue un gesto sin consecuencias, pues a partir del momento en que desde una mirada educada por el arte religioso de la época fue reinterpretado de éste modo, sirvió como arma política, particularmente por el colonizador Hernán Cortés quien reafirma el carácter de ídolo del *zemí*, sin querer intentar ver otra cosa en él, lo cual responde a una elección estratégica. Como señala Gruzinski, “Si Cortés no vio lo que tenía ante los ojos es, sobre todo, porque ya sabía lo que debía encontrar ahí para justificar su conquista de México: los ídolos”⁵⁷.

Los ídolos que los conquistadores creyeron ver en México, que posteriormente reconocían en todos los lugares, en los templos, en los hogares, en las calles, en la ropa, en los accesorios, etc., constituyó la prueba que demostraba la naturaleza idólatra de los indígenas, a través de la cual se justificó el proceso de conquista y colonización de América Latina.

Una visión que se justifica sobre un régimen escópico que ha hecho de la mirada (*Gaze*) fuente de saber y verdad, el cual se encarna de modo concreto en el conquistador europeo, quien se reconoce en la posición de sujeto-espectador cuyos ojos –como antes eran los de Dios y que posteriormente estará reservado al Rey– al no encontrarse en el cuerpo sino en la razón, actúan como punto desde el cual se organiza el mundo visible. Poder de organizar como de dotar de sentido a la realidad que se manifiesta en la postura visual de los europeos, quienes en la posición de sujeto de la mirada, desde la distancia observan y retiran a los indígenas, sus objetos, ritos, prácticas y acciones de su particular cultura, proyectando sobre ellos una imagen que los inmoviliza como personas incivilizadas, ignorantes e idólatras.

Esta imagen que convierte en objeto a los indígenas, no se cuestiona, en tanto brota del ojo monocular de la mente, cuya visión penetra en la naturaleza verdadera de las cosas y obtiene una imagen retiniana que es el equivalente idéntico de los objetos que observa. Una forma de representar al indígena que de acuerdo a Gruzinski involucró un oscurecimiento y parálisis de la mirada, en la medida en que invisibiliza la complejidad de los valores de las culturas indígenas sobre el mundo. Ahora bien, este gesto de oscurecimiento muestra el dominio de orden visual que se llevó a cabo sobre el Nuevo

⁵⁷*Ibidem*, p. 38.

Mundo, el cual se produce sobre la base del incipiente régimen ocularcéntrico, que muy particularmente podemos apreciar en el proceso de evangelización.

La evangelización, siguiendo la lectura que Gruzinski realiza, representó un proceso por medio del cual se buscó reorganizar el mundo visible de las culturas indígenas, lo que significó, por parte de los conquistadores, desarrollar una auténtica reconstrucción del universo y las prácticas visuales de las poblaciones nativas, a través del desarrollo de dos tácticas visuales. En primer lugar, la destrucción de templos, esculturas e imágenes, y por otro lado, de modo paralelo, la introducción y sustitución de sus anteriores representaciones culturales, por imágenes, íconos, objetos, actividades y ritos que remitían a la cultura visual de los colonizadores.

Esta destrucción y sustitución de imágenes a través de la evangelización, representó una *reconstrucción visual de lo social*, es decir, una alteración sobre las prácticas visuales de los individuos y una reorganización del orden social de éstos, respecto al modo de visibilizar su realidad, por medio del uso de imágenes relativas a la religión y arte europeo. Un proceso que experimentará diversas resistencias por parte de la población, quien no acepta de modo pasivo el modelo visual impuesto, sino que por el contrario, actúa e interviene sobre éste.

1.3.4. Mirada híbridas: un ojo fuera de control

El proceso por medio del cual se llevó a cabo la *Guerra de imágenes* no fue unidireccional ni exclusivamente reproductivo, pues como refiere Gruzinski: “De hecho si hubo una guerra de las imágenes, se manifestó menos en enfrentamientos de esta especie que en operaciones incesantes de recuperación y de capturas efectuadas en ambos bandos, tanto por las poblaciones indígenas como por los representantes de la Iglesia.”⁵⁸

Una guerra atravesada por acciones de recuperación, que de modo concreto respondió a las dificultades que experimentó la Iglesia durante la evangelización de los indígenas, para controlar el poder de las imágenes y la fascinación visual que ellas ejercían sobre los sujetos, quienes las dotaban de un sentido que muchas veces escapaban de los parámetros piadosos que la religión fijaba.

⁵⁸*Ibidem*, p. 173.

Dificultad para controlar el vínculo que se establece entre las imágenes religiosas y los indígenas, que de acuerdo a Régis Debray⁵⁹, es reflejo de la propia ambigüedad que la religión Católica históricamente ha mantenido con las experiencias de orden visual. Pues a la vez que fomentó la creación así como el uso de imágenes de la Virgen y santos como medio para evangelizar y formar el espíritu piadoso en los indígenas, a lo largo de su historia se ha encontrado atravesada por violentos movimientos iconoclasta –encabezados en su momento por el emperador León III en 726– que denunciaban la idolatría que fomentan las imágenes y esculturas cristianas. Conflicto que llevó incluso al desarrollo del II Concilio de Nicea en 787 para establecer de modo definitivo el valor de las imágenes como objetos de legítima veneración cristiana, en tanto el “homenaje rendido al ícono va al prototipo”⁶⁰, es decir, a la divinidad y los santos.

Este conflicto visual al interior de la Iglesia Católica no se resolvió del todo en el II Concilio de Nicea, lo cual se habrá de manifestar de modo claro durante la conquista y colonización, periodo en el cual, de acuerdo a Gruzinski, se experimentó el desarrollo de diversas prácticas iconoclasta por parte de la población indígena y mestiza, entre ellas: la quema de imágenes religiosas, el azote o destrucción total de esculturas de la Virgen y en su extremo, un verdadero fetichismo sexual sobre ellas. Una serie de acciones que muestran el poder de fascinación que las imágenes gestaban sobre las poblaciones indígenas bajo la forma del fanatismo o del desprecio extremo, que refieren a prácticas visuales que trascienden los marcos de la mirada des-corporaliza, contenida y venerante que promueve la religión Católica.

Estos hechos involucran una recuperación de las imágenes, no como simples medios para la devoción, sino como objetos que contienen un poder en sí mismos. Una actitud frente a ellas en las que se cuele la figura del ídolo, que la Iglesia combatía, pero que ella misma parecía alimentar.

En este sentido, la guerra de imágenes que se desarrolló durante la conquista y colonización de América, dio lugar a un culto hacia las imágenes, que implicó formas de apropiación y reinención por parte de los indígenas, en las cuales se entremezclan sus

⁵⁹Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen: historia de la mirada en occidente*, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.

⁶⁰*Ibidem*, p. 69.

hábitos visuales anteriores a la llegada de los españoles y las prácticas de veneración religiosa que la iglesia instaba. Una forma de mestizaje visual que se aprecia en los relatos que recoge Gruzinski los cuales narran cómo, bajo el culto a las imágenes cristianas, los indígenas continuaban con sus prácticas “consideradas” paganas, por ejemplo, introduciendo dentro de las imágenes o esculturas cristianas objetos que representaban a sus antiguas divinidades o en otro extremo considerando a la Virgen como un dios más dentro del panteón de divinidades, a la cual había que realizar ofrendas para contar con su favor.

Este tipo de prácticas llevadas a cabo por las poblaciones indígenas, muestran de qué modo la reconstrucción visual de las culturas nativas a través de la evangelización, aunque en sus inicios se desarrolló de modo unidireccional, se encontró atravesado por resistencias de diversa naturaleza que finalmente fueron dando lugar a la formación de miradas e imágenes híbridas, en las cuales se entremezcla formas distintas de ver la realidad y dotar de sentido al mundo.

De este modo, la guerra de imágenes que se desplegó durante el proceso de colonización de América Latina, da cuenta de qué manera, un modelo visual como el ocularcéntrico, no se encuentra libre de conflictos en tono a cómo organizar el mundo visual. Una resistencia ante el dominio de un orden visual, que dentro de otra línea, volveremos a encontrar en Europa a finales del siglo XIX, en respuesta a la aparición tanto de enfoques distintos en torno a la visión, como en relación a la invención de nuevas máquinas visuales que alteran el modelo ocularcéntrico moderno.

1.4. De las máquinas de visión a la crisis del ocularcentrismo: el cine y la mirada

En el apartado anterior hemos apreciado cómo se fue conformando un régimen escópico a partir de la filosofía de René Descartes y cómo a nivel cultural se muestran sus cualidades más características en procesos históricos como el descubrimiento y conquista de América. Un acontecimiento que muestra el vínculo que se estableció entre la visión y la verdad sobre la base de un sujeto que se define por una mirada de corte monocular y descorporalizada, que además exhibió la naturaleza susceptible a cambios del régimen visual dominante, a partir de las intervenciones que realizan los agentes sobre la cultura visual foránea que se les intenta imponer.

Ahora bien, el régimen ocularcéntrico que ejerció un fuerte dominio durante la modernidad en la filosofía, la política y las artes, comenzará a inicios del siglo XIX a experimentar una serie de transformaciones, que harán tambalear la articulación entre visión, verdad y sujeto sobre la cual se fundamenta. Como al respecto indica Jay:

A la Altura del siglo XIX, lo que muchos han denominado el régimen escópico hegemónico de la era moderna, el perspectivismo cartesiano, empezó a tambalearse como nunca. La comparación entre la mirada (*gaze*)[...] y la de la cámara [...] ayuda a clarificar una conspicua conclusión: las extraordinarias transformaciones propiciadas por la tecnología en nuestra capacidad de ver.⁶¹

Si en siglos anteriores una máquina visual como la cámara oscura fue representativa del régimen ocularcéntrico, legitimando la mirada de tipo *Gaze*, el siglo XIX, particularmente la segunda mitad de éste, será un periodo que se caracterizará por explorar la visión humana en su dimensión fisiológica, es decir, la mirada en su aspecto corporal y temporal. Un interés por la mirada de tipo *Glance*, que impulsa el desarrollo de distintos aparatos que estudian las posibilidades de la visión, más allá de los límites estrechos de la mirada *Gaze*, la cual precisamente comenzará a tambalearse.

⁶¹Jay, Martín, *op. cit.*, p. 92.

Al respecto nos centraremos en una máquina visual que de modo particular nos permitirá, por un lado, reconocer los nuevos intereses de orden visual que comienzan a desarrollarse en torno al aspecto sensorial de la mirada durante el siglo XIX, y por otro lado, cómo este aparato participa en la crisis que comienza a experimentar el régimen ocularcéntrico. Específicamente nos referimos al cine, una tecnología cuyo antecedente histórico es el cinematógrafo, el cual emerge tras una serie de otros aparatos que juegan con la visión, a través de los cuales podremos entrever las transformaciones y resquebrajamiento internos que comienza a padecer el ocularcentrismo moderno.

1.4.1. Un examen a la vista del siglo XIX: el cine y el movimiento fluctuante entre la Gaze y la Glance

Tradicionalmente la aparición del cinematógrafo, una máquina capaz de registrar, procesar y proyectar cintas de celuloide, creada por los hermanos Auguste Lumière y presentada al público general el día 28 de diciembre de 1895, es considerada desde cierto enfoque histórico, como punto de partida sobre el cual parten la mayoría de las Historias del Cine. Un asunto que no se encuentra exento de debates de orden teórico y metodológico, respecto a cómo construir una Historia sobre el cine, en referencia a los criterios, principios, documentos, materiales y enfoques desde los cuales reconstruir la aparición del cine, en la medida en que puede partirse ya sea desde cuestiones relativas a la industria cinematográfica, a las películas, al establecimiento de géneros, escuelas y tradiciones cinematográficas, etc.

Frente a esta problemática los cineastas Jenaro Talens y Santos Zunzunegui⁶², plantean la construcción de una Historia sobre el cine, desde un diálogo múltiple con las diversas tradiciones y culturas que intervienen directamente sobre la práctica de hacer y ver cine. Haciéndonos parte de esta perspectiva que reconoce una visión compleja del cine, nos referiremos a los principales hitos en torno al nacimiento de éste, desde el enfoque de los Estudios visuales, a partir del cual indagaremos en el vínculo entre la aparición y desarrollo del cine con las culturas visuales de la época, en relación a las transformaciones que experimenta el régimen escópico ocularcéntrico.

⁶²Santos Zunzunegui y Jenaro Talens, (ed.), *Historia General del cine*, Editorial Cátedra, Madrid, Volumen I, 1998.

Como se ha señalado, el cinematógrafo suele ser el punto de partida tradicional sobre el cual comienzan los relatos en torno a la historia del nacimiento del cine, no obstante, la invención del cinematógrafo se ubica dentro de la realización de una serie de experimentos de orden visual que implicaron la construcción de diversos aparatos a través de los cuales se buscaba examinar la naturaleza particular de la visión humana, a la vez que captar y reproducir el movimiento de las imágenes. Periodo de experimentos sobre la percepción visual que se denomina como “Pre-cine”, el cual iniciaría aproximadamente en el siglo XVI y culminaría con la invención del cinematógrafo a finales del siglo XIX. Un acontecimiento que, siguiendo a Talens y Zunzunegui así como a Roman Gubern⁶³, se produjo sobre la base de tres antecedentes determinantes de la aparición del cinematógrafo como son: el estudio en torno a la persistencia de la visión o post-imagen retiniana, el desarrollo de la fotografía y finalmente el interés por la velocidad y el movimiento.

a) Persistencia visual o las post-imágenes retinianas: de la óptica geométrica a la óptica fisiológica

El primer antecedente de la invención del cinematógrafo es el estudio sobre el fenómeno óptico de la persistencia visual o post-imágenes retinianas, el cual refiere a la permanencia de una imagen en la retina del ojo cuando ésta se encuentra ausente, más puntualmente a “la presencia de una sensación en ausencia del estímulo”⁶⁴. Un fenómeno que de acuerdo a Jonathan Crary, en los escritos de la antigüedad era considerado un fenómeno ilusorio, un defecto visual o un simple engaño de la vista, mientras que desde el escrito de Goethe, *Teoría de los colores*, se le considera como una verdad óptica que es parte constitutiva de la fisiología del ojo y del acto de mirar.

Fenómeno óptico que a principios del siglo XIX impulsó el diseño científico de diversos aparatos ópticos a través de los cuales se buscaba explorar el vínculo entre la visión y las imágenes. Más puntualmente, la relación que se establece en torno a la persistencia visual frente al movimiento sucesivo de imágenes, respecto a la duración de las post-imágenes así como en relación a los modos de controlar el movimiento de éstas.

⁶³Gubern, Roman, *Historia del Cine*, Editorial Lumen, Barcelona, 2005.

⁶⁴Crary, Jonathan, *op. cit.*, p. 134.

En esta línea de investigación uno de los primeros aparatos fue el taumatropo, diseñado en 1825 por el doctor John Paris. Un dispositivo que significa literalmente “girador de maravillas”, que consiste en un pequeño disco que contiene un dibujo distinto en cada cara, por ejemplo, la imagen de un peluquín por un lado y el rostro de una persona calva por el otro, y que a los costados tiene dos cordones a través de los cuales se hace girar rápidamente el disco.

Este aparato permite explicar cómo es posible ver dos imágenes a la vez, a partir del fenómeno de la persistencia retiniana, por medio de la cual el ojo es capaz de retener –por unos segundos– una imagen en su ausencia. Pero más aún, dar cuenta de la dimensión “fabricada y alucinatoria de la imagen y la separación entre la percepción y su objeto”⁶⁵, es decir, el carácter artificial e ilusorio de la visión de tipo *Glance*, no como un fenómeno aislado o defecto visual, sino como una propiedad sin la cual no sería posible ver la realidad en su movimiento.

Sobre esta misma línea de exploración en torno al modo en que la mirada fabrica una imagen de los objetos, encontramos al científico belga Joseph Plateau quien entre 1828-1829 diseñó el fenaquistoscopio, cuyo nombre significa “vista engañosa”, que en una de sus primeras versiones, era un aparato compuesto por un disco dividido en 16 secciones, las cuales tenían cada una de ellas una imagen –separada por ranuras⁶⁶– que mostraba distintas posiciones dentro de una secuencia de pasos, por ejemplo un caballo galopando. La cara dibujada del disco se colocaba frente a un espejo, con el espectador inmóvil detrás mientras hace girar el disco, al hacer esto, éste veía cómo cada una de las secuencias de imágenes del fenaquistoscopio se reunían y producían la impresión de movimiento sobre éstas. Un efecto que se producía nuevamente en respuesta a la persistencia retiniana capaz de conservar las imágenes en la retina por unos segundos.

⁶⁵Crary, Jonathan, *op. cit.*, p. 143.

⁶⁶La investigación de Plateau sobre la visión y el movimiento a través del fenaquistoscopio lo llevaron a descubrir por un lado, la necesidad de momentos de oscuridad entre las imágenes y por otro establecer como número óptimo, 16 imágenes por segundo, para que la visión pueda producir y apreciar el efecto de movimiento, lo que será un descubrimiento determinante para el desarrollo del cine, el cual en el futuro establecerá en lugar de 16, 24 fotogramas por segundo como la cantidad estándar de imágenes para producir el efecto de movimiento.

Ahora bien, para David Oubiña⁶⁷ estos dos aparatos creados bajo intereses científicos, en los cuales se explora la naturaleza óptica de la visión y la reproducción manual del movimiento de las imágenes, involucraron respecto al modelo ocularcéntrico cartesiano, un deslizamiento desde la *óptica geométrica* de los siglos XVII y XVIII a la *óptica fisiológica* del siglo XIX, tanto en relación a la cuestión de la visión como sobre el observador. Al respecto señala Oubiña:

Los experimentos que empiezan a llevarse a cabo hacia 1820 y 1830 –y que, en última instancia, derivarán en la invención del cine– construyen un tipo de observador nuevo que ya no corresponde al modelo de visión de la *cámara oscura*, en donde sujeto y objeto venían determinados por relaciones rígidas e inamovibles.⁶⁸

Mientras el régimen ocularcéntrico cartesiano explica el funcionamiento del ojo a través de una óptica geométrica basada en las leyes de la perspectiva y en la analogía con la cámara oscura, como en la postulación de una simultaneidad y correlación del ojo –de la mente–, la imagen y su objeto exterior, la óptica fisiológica centra sus investigaciones sobre la dimensión corporal y temporal del acto de mirar, puntualmente en el fenómeno de las post-imágenes retinianas. Un cambio que implicó indagar la relación entre pasado y presente que se experimenta en el acto de ver, así como sobre la percepción del movimiento que se produce a través de las imágenes.

Este énfasis en el aspecto corporal y temporal del acto de ver, significó un acercamiento epistemológico sobre la mirada del tipo *Glance*, por medio del cual se realiza un examen sobre la experiencia fisiológica de mirar, en el cual el movimiento se reconoce como parte constitutiva del acto de percibir la realidad. Un interés en el aspecto dinámico de la mirada –no como una dimensión negativa de la visión– que involucra un cambio de posición y actitud frente a la mirada de tipo *glance*, por medio del cual se va instalando un pequeño quiebre respecto al régimen ocularcéntrico basado en la mirada *Gaze*.

⁶⁷Oubiña, David, *Una juguetería filosófica: cine, cronofotografía y arte digital*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2009.

⁶⁸*Ibidem*, p. 42.

Un cambio que a lo largo del siglo XIX experimentará continuos retrocesos y avances, como se puede apreciar en relación a la fotografía.

b) La fotografía en el siglo XIX: imágenes fijas del movimiento.

Respecto a la fotografía, su invención se adjudica al francés Joseph Nicéphore Niépce quien en 1816 logró captar las primeras imágenes difusas sobre placas de metal, a las que nombró heliógrafos. No obstante fue su socio Louis Jacques Mandé Daguerre quien en 1839, usando placas de cobre y plata consiguió obtener imágenes claras como permanentes. Un procedimiento fotográfico que fue perfeccionado gracias a los aportes de diversos individuos, como el inglés Henry Fox Talbot, quien en 1830 diseña un papel de impresión, análogo al negativo fotográfico, sobre el cual se puede revelar una imagen, que posteriormente en 1884 fue mejorado por Georges Eastman al inventar el papel de celuloide que ayuda en el proceso de revelado.

Ahora bien, la fotografía tiene como antecedente histórico más directo la *cámara oscura*, uno de los primeros aparatos a través del cual se buscó captar como fijar la realidad en una imagen clara. Como ya se señaló existe un vínculo entre cámara oscura y régimen moderno ocularcéntrico, lazo respecto al cual la fotografía tiene una relación de continuidad-discontinuidad con este paradigma visual. De continuidad en tanto a través de ella aún se busca obtener una imagen inmóvil de los objetos, y de discontinuidad en tanto desenvuelve un interés por la cuestión del movimiento, buscando obtener una imagen que reproduzca “la marcha del mundo en su instantaneidad e inmediatez”⁶⁹.

Bajo este último propósito podemos encontrar los aportes realizados por el fisiólogo francés Etienne-Jules Marey y el multifacético inglés Eadweard Muybridge, dos fotógrafos que experimentaron con la técnica de la cronofotografía, un campo de estudio y experimentación de la fotografía del siglo XIX, a través de la cual se busca fotografiar en detalle cada uno de los movimientos de una acción. En palabras de David Oubiña: “La cronofotografía es la medición temporal de las sucesivas posiciones de un ser vivo en

⁶⁹*Ibidem*, p. 45.

desplazamiento. La tarea del investigador es hallar la geometría del movimiento así como su dinámica, es decir la relación del movimiento con el espacio y el tiempo.”⁷⁰

En este sentido, la cronofotografía constituye la voluntad por capturar el movimiento en su despliegue a través de la realización de una serie de fotografías tomadas de modo rápido y continuo sobre un objeto en desplazamiento. Un experimento fotográfico que se llevó a cabo a través de diversos dispositivos como el *fusil fotográfico* diseñado por Étienne-Jules Marey, un tipo de cámara fotográfica que en forma de rifle le permitía disparar fotografías instantáneas a gran velocidad, por medio de la cual fotografió diversas acciones, como por ejemplo, el salto de un hombre, los movimientos de un caballo, etc., y en el caso de Muybridge los movimientos de una niña saludando a una mujer, hombres peleando lucha greco-romana, una dama bajando una escalera, etc. Acciones cotidianas reveladas en detalle bajo la lente de la cámara que permitió examinar de modo minucioso los gestos que resultan imperceptibles para la visión humana.

La cronofotografía y los aparatos fotográficos que inspiró, pueden resultar un importante cambio con respecto al modelo óptico de la cámara oscura, en la medida en que se busca capturar el movimiento de las acciones, humanas y animales. Sin embargo, la cronofotografía como señala Oubiña, busca capturar el movimiento para descomponerlo y recomponerlo, es decir, para desmenuzar y analizar una acción, con el propósito de ver con claridad, lo que los ojos no perciben de modo incorrecto.

De esta forma, la cronofotografía y su interés sobre el movimiento, a diferencia de los aparatos ópticos diseñados en los años 20 y 30 del siglo XIX, tiene un propósito de orden correctivo, cuyo fin es lograr una visión exacta sobre el movimiento que se despliega en una acción. Esto no implica afirmar que la técnica cronofotográfica refleja la permanencia inamovible del modelo ocularcéntrico cartesiano, en su lugar se trata de apreciar cómo su preocupación por el movimiento, nos revela la aparición de intereses nuevos que se hacen un lugar dentro de un régimen de visión hegemónico, que habrán de inspirar la aparición de nuevas preocupaciones en el futuro.

⁷⁰*Ibidem*, p. 57.

c) La proyección: imágenes en movimiento

La percepción del movimiento es un interés que subyace al desarrollo de la fotografía como al estudio óptico de las post-imágenes retinianas, pero que también remite al incipiente desarrollo industrial de la época y la invención de grandes máquinas como el ferrocarril a finales del siglo XVIII y comienzo del siglo XIX, que significó colocar a los individuos en una posición de observación distinta frente a la realidad, marcada por una nueva relación con la velocidad, el tiempo y el movimiento⁷¹.

Vínculo entre la velocidad y el movimiento que inspiró el desarrollo de distintos artefactos que buscaban reproducir con fluidez el movimiento de las imágenes, como es el zootropo –llamado “la rueda de la vida”– diseñado por William Georges Horner en 1835, especie de lámpara cuya tambor-pantalla se encontraba dividido en varias secciones dentro de las cuales cada una cuenta con una imagen, separadas por pequeñas ranuras, que una vez que se hace girar, permite a varios espectadores poder mirar simultáneamente la reproducción en movimiento de una acción. Aparato que posteriormente será perfeccionado por Émile Reynaud en 1877, a través del praxinoscopio, cuya novedad fue la introducción de una serie de espejos en el eje sobre el cual gira el tambor, que resultó bastante innovador en la medida en que introduce la proyección del movimiento, el cual para Oubiña será un gesto precursor del cine de animación⁷².

Un cambio importante al respecto de la proyección, lo constituye la invención del zoopraxiscopio por parte de Eadweard Muybridge en 1872, un dispositivo compuesto de discos rotatorios de cristal sobre los cuales pintaba las siluetas de sus fotografías, que además le permitía reproducir y proyectar sus imágenes en movimiento. No obstante, de acuerdo a Oubiña el interés de Muybridge sobre su propio artefacto se centraba más en la descomposición analítica del movimiento, que en lograr una proyección lo más realista del mundo.

En esta última línea de interés se ubicaría el inventor Thomas Alva Edison quien patentó el dispositivo creado por su empleado William Kennedy Laurie Dickson llamado

⁷¹Experiencia nueva ante el movimiento acelerado y que posteriormente se revivirá en la primera exhibición del cinematógrafo.

⁷²Precisamente un punto en común de los distintos artefactos y aparatos ópticos descritos es que investigan y ejemplifican la producción y reproducción del movimiento a través de imágenes fijas que representan dibujos, un punto que acerca estos dispositivos y su reproducción del movimiento más al cine de dibujos animados.

quinetoscopio, una cámara en forma de caja que permitía imprimir y proyectar películas en celuloide. A través de este artefacto, Edison proyectó las primeras películas, realizadas por el propio Laurie Dickson, como por ejemplo, “El estornudo de Fred” (1894) (“Fred Ott sneeze”) y la controversial secuencia de imágenes dirigida por William Heise, titulada “El Beso” de 1896 (“The Kiss”, “The May Irwin Kiss”, “The Rice-Irwin Kiss” y “The Widow Jones”), la cual precisamente mostraba el beso entre May Irwin y John Rice⁷³. Breves secuencias de imágenes que sólo se podían ver de modo individual luego de depositar una moneda como pago.

d) El cinematógrafo de los Lumière: de la mirada *Gaze* a la visión *Glance*

El cinematógrafo inventado por los hermanos Lumière, consistía en un aparato que simultáneamente era capaz de filmar, copiar y proyectar filmes. Películas sobre las cuales, los hermanos Lumière realizaron una serie de pequeñas perforaciones en sus costados que les permitían controlar con mayor precisión la proyección de éstas, el cual ocurría bajo el compás de 16 imágenes por segundo. En su primera presentación pública aquel 28 de diciembre de 1895, los hermanos Lumière presentaron 10 breves películas, entre ellas: *La salida de los obreros de la fábrica (Sortie des usines Lumière à Lyon)*, *La llegada del tren (L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat)*, *El regimiento (Le régiment)*, *Partida de naipes (Partie d'écarte)*, etc. Obras que mostraban imágenes en movimiento de acciones familiares dentro de la vida cotidiana del aquel período.

Ahora bien, comparado al quinetoscopio de Edison, que también filmaba y proyectaba imágenes en movimiento, la gran innovación del cinematógrafo de los Lumière fue de acuerdo a Edgar Morin⁷⁴, que la proyección de películas significó una ampliación y liberación de la imagen de los confines de la máquina. Como señala Morin: “El cinematógrafo aumenta doblemente la impresión de realidad de la fotografía; por un lado restituyendo a los seres y las cosas su movimiento natural; y por otro proyectándolos,

⁷³Primera obra cinematográfica en sufrir censura al recibir fuertes críticas de orden moral que apelaban a prohibir su exhibición pública.

⁷⁴Morin, Edgar, *El cine o el hombre imaginario*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001.

liberados de la película como de la caja del kinetoscopio sobre una superficie en la que parecen autónomos.”⁷⁵

La importancia de estos cambios respecto al quinetoscopio, radica en el hecho de haber involucrado significativas transformaciones sobre los modos en que los individuos ven y experimentan la realidad, que intervienen directamente sobre el régimen visual ocularcéntrico. Alteraciones entre las que destacamos tres.

El primero de ellos refiere a la proyección de películas, en tanto a través del cinematógrafo ésta se convierte en una experiencia visual colectiva y no individual, como en el caso del quinetoscopio de Edison, pero también del taumatropo, fenaquistoscopio y zootropo. Este gesto de convertir el acto de ver en un acontecimiento visual social, involucró retirar al espectador del espacio privado del hogar y de la visión solitaria que planteaba la cámara oscura, para en su lugar trasladarlo al espacio público de un salón a oscuras e inmovilizarlo en un asiento rodeado de otras personas, muchas veces, presuntamente desconocidas para él.

Un cambio que interviene sobre el régimen ocularcéntrico moderno, en tanto exalta una experiencia colectiva en lugar de una solitaria e individual impulsada por el ojo monocular de la mirada perspectivista, que involucra además contraponer al ojo inmóvil del ocularcentrismo, la mirada en movimiento de un espectador que, aunque inmóvil en su asiento, debe seguir con sus ojos el desplazamiento de las imágenes.

En segundo lugar, el cinematógrafo proporcionó un aparato práctico y portátil que no sólo permitía registrar, copiar y proyectar películas simultáneamente, sino que además, de acuerdo al cineasta Jacques Aumont⁷⁶, permitió centrar el interés en la visión de la película, más que en la máquina de proyección, es decir, abandonarse a la experiencia de mirar una imagen en movimiento, que en el dispositivo visual, el cual de ahora en adelante permanece a oscuras y detrás de los espectadores. Un énfasis sobre el acto de ver que implicó un cambio respecto a la mirada fija (*Gaze*) del ocularcentrismo, en tanto éste colocaba frente al sujeto visual moderno el artefacto de la cámara oscura como modelo que guía su mirada, mientras que el cinematógrafo, escondido tras los espectadores centra la experiencia visual sobre el acto presente y fluido de ver.

⁷⁵*Ibidem*, p. 21.

⁷⁶Aumont, Jacques, “Lumière”, en Santos Zunzunegui y Jenaro Talens (ed), *Historia General del cine*, Editorial Cátedra, Madrid, Volumen I, 1998.

Lo anterior significa dar lugar a una experiencia visual más cercana a la *Glance*, en la medida en que involucra en el espectador la necesidad de movilizar su mirada para seguir el desplazamiento de las imágenes.

En tercer y último lugar, el cinematógrafo mostró el poder de la imagen en movimiento de cautivar de mirada, de ejercer sobre ella una fascinación, en la medida en que tiene la capacidad de convertir la realidad cotidiana, en una experiencia extraordinaria. Un hecho que se evidencia de modo claro en la primera función pública de éste, específicamente en relación a la reacción de sorpresa que provocó en los primeros espectadores ver *L'arrivée d'un train*, una breve secuencia de imágenes que mostraba el arribo de un ferrocarril a la ciudad y que ante la creencia de que éste saldría de la pantalla y los arrollaría, habría hecho correr a algunos espectadores.

Se han ensayado distintas respuestas para explicar la reacción del público ante esta breve secuencia de imágenes que muestran la salida de un tren –algo común para ellos–, pero de acuerdo al trabajo de Edgar Morin, la atracción e impacto de la primera exhibición responde al poder de la imagen frente a lo real. Precisamente al respecto señala: “lo que atrajo a las primeras multitudes no fue la salida de una fábrica, ni un tren entrando en una estación (hubiera bastado ir a la estación o la fábrica), sino una imagen del tren, una imagen de la salida de una fábrica. La gente no se apretujaba en el Salón Indien por lo real, sino por la imagen de lo real.”⁷⁷

Para Morin, el asombro del público remite a la atracción que ejerce en ellos, observar imágenes en movimiento de lo real, que no refiere tanto al objeto como a su imagen, en la medida en que ésta posee la capacidad de convertir algo corriente en un suceso extraordinario, una acción que alude al poder del cinematógrafo de transformar en espectáculo, algo que en sí mismo no es considerado algo maravilloso. Un gesto que va contra la imagen clara que reproduce la cámara oscura y el ojo descorporalizado, propio de la mirada perspectivista del ocularcentrismo, en la medida que el cinematógrafo no sólo proyecta una imagen en movimiento de la realidad, sino que la convierte en un espectáculo, en un evento extraordinario que suscita en el espectador una fascinación, en la que importa más el aspecto maravilloso de la imagen que la realidad que muestra.

⁷⁷Morin, Edgar, *op. cit.*, p.23.

Tres cambios que hicieron de la visión un evento colectivo, donde desaparece la máquina de visión, que fuerza la movilidad de la mirada y convierte a la realidad en una imagen espectacular, las cuales manifiestan las primeras transformaciones que ejerció e impulsó el cinematógrafo sobre el régimen ocularcéntrico anclado en la mirada del tipo *Gaze*. Cambios que se verán consolidados durante el siglo XX, conduciendo junto con otros factores, a la crisis del modelo visual perspectivista y cartesiano.

1.4.2. La conversión del cinematógrafo en cine: la crisis del ocularcentrismo

El convulsionado siglo XX junto con el desencadenamiento de distintos acontecimientos históricos de orden político, económico, social y cultural, significó la crisis del régimen ocularcentrista moderno. De modo concreto, cuando nos referimos a la crisis de éste orden escópico, aludimos al quiebre en torno al vínculo entre la visión, la verdad y el sujeto que durante la modernidad se estableció.

Este proceso como veremos, transcurrió de forma paralela a la conversión del cinematógrafo en cine acontecida a inicios y mediados del siglo XX, en la que participaron variados individuos provenientes de distintas partes del mundo, por ejemplo de Francia Georges Méliès, de Inglaterra la Escuela de Brighton, de Estados Unidos, Edwin S. Porter y David Griffith y de la ex unión soviética Sergei Eisenstein. Un grupo de sujetos que, aunque no representan a la totalidad de personas que participaron en la conversión del cinematógrafo en cine como tal, realizaron importantes aportes en pos del desarrollo del lenguaje, del medio y las técnicas cinematográficas.

Ahora bien, la relevancia de estas contribuciones no sólo se encuentra en relación al desarrollo del cine como arte e industria, sino también en cómo tales cambios consolidan las transformaciones y alteraciones que el ocularcentrismo desde el cinematógrafo ha comenzado a experimentar, los cuales finalmente conducirán a la crisis de este régimen visual. Un colapso que de modo particular se manifiesta sobre dos puntos: el quiebre del vínculo visión-verdad y el desajuste que ciertas tradiciones cinematográficas instalan sobre el sujeto-pensante-espectador moderno.

a) Imágenes trucadas: entre la visión y la verdad, la ilusión y la ganancia

Como ya se ha mencionado, la crisis del régimen visual moderno comienza desde los cambios en torno a los modos de ver provocados por el cinematógrafo de los hermanos Lumière descritos anteriormente, pero además el vínculo entre verdad y visión sobre el cual se sostiene la mirada perspectivista y cartesiana, se verá dislocado por dos procesos. El primero de ellos refiere al desarrollo de las técnicas cinematográficas impulsadas por diversas figuras, entre las que destaca el francés Georges Méliès, un hombre del teatro e ilusionista, a quien se le adjudica la creación de la *puesta en escena*, es decir, la construcción, organización y disposición previa del escenario sobre el cual se grabarán las escenas, que junto con los experimentos que realizó con el trucaje, la coloración de fotogramas y formas rudimentarias de montaje le permitieron filmar una extensa serie de películas fantásticas, como la conocida *Le voyage dans la lune* de 1902. Filmes a través de los cuales se proyecta un mundo de ilusión en que es posible ver circular científicos que viajan a la luna, hadas, esqueletos que bailan, magos, monstruos mitológicos, etc.

Ahora bien, mientras las vistas filmadas por los hermanos Lumière sobre diversas actividades cotidianas así como de lugares, actividades y culturas exóticas tienen, de acuerdo a Edgar Morin⁷⁸, una fidelidad realista entre la imagen y la realidad registrada por la cámara cinematográfica, en las películas fantásticas de Méliès, a través de las diversas intervenciones que éste realiza sobre el escenario durante la filmación como sobre la materialidad de la película de celuloide, la imagen cinematográfica no tiene ningún vínculo de veracidad con la realidad, en tanto ambas han sido manipuladas a través de las técnicas cinematográficas que despliega Méliès.

Lo anterior, instala un quiebre entre la imagen –fílmica– y la realidad, en la medida en que la primera no proyecta la verdad de las cosas, como sí pretendía la cámara oscura, sino que en su lugar, proyecta una ilusión, un mundo artificial creado de modo manual y técnico, donde la realidad exterior también ha sido intervenida antes de su filmación. Una separación que representa un nuevo golpe hacia el régimen ocularcéntrico, donde la imagen fija era la prueba del vínculo existente entre la visión (*Gaze*) y la verdad, mientras que

⁷⁸Morin, Edgar, *op. cit.*, p. 51-52.

ahora, frente a la posibilidad de intervenir sobre las imágenes⁷⁹ filmadas como sobre la realidad, es un vínculo que es desestabilizado.

La pérdida de fidelidad entre la imagen y la realidad, se refuerza a través de los aportes realizados en Inglaterra por la llamada Escuela de Brighton, conformada por el fotógrafo James Williamson, George Albert Smith y Alfred Collings. Grupo que paralelo al trabajo de Méliès realizan experimentos con el trucaje fotográfico a través de la sobreimpresión, pero que principalmente se les considera los primeros en hacer experimentos con los movimientos de cámara –a diferencia de Lumière y Méliès que la dejaban fija– que les permitió hacer uso de formas rudimentarias de técnica cinematográficas como el *travelling* y el *primer plano*⁸⁰, así como ser los primeros en introducir escenas de persecución.

Elementos que serán importantes aportes para el futuro desarrollo de la narrativa cinematográfica, particularmente para las películas de acción como los *western*, pero que además, respecto al régimen ocularcéntrico, representan una nueva separación entre la visión y la verdad, en la medida en que la movilización del punto de vista de la cámara – antes fijo en la cámara oscura– representa otra técnica que permite manipular las imágenes. Una técnica que ayudará a perfeccionar la narración y proyección de una historia a través de la cual se represente de mejor modo la realidad inventada por la película, la cual a diferencia de la imagen proyectada por la cámara oscura, no tiene ningún compromiso de veracidad con el mundo exterior.

Pero además, estas nuevas técnicas a través de las cuales se va construyendo el lenguaje cinematográfico, no sólo instalarán la separación entre la visión de tipo *Gaze* y la verdad, sino que reforzarán la práctica de la mirada de tipo *glance*, al hacer del punto de vista de la cámara un eje en movimiento que como los ojos del cuerpo, se desplaza y circula sobre la escena. Cámara que sobre un escenario previamente construido, filmará imágenes en movimiento a través de la cual se proyecta una realidad fantástica que el espectador con su mirada *glance*, seguirá de modo embelesado.

⁷⁹Ya existente en la fotografía.

⁸⁰*Travelling* es la técnica de grabar una visión panorámica mientras el primer plano es una técnica basada en enfocar el rostro con el objetivo de dotar a la imagen de expresividad dramática. Gubern, Roman, *op. cit.*, p. 44.

Por otra parte, la fascinación que ejerce el filme sobre el espectador muy pronto será explotado comercialmente, un aspecto que nos conduce al segundo proceso que viene a desestabilizar el vínculo entre la visión y la verdad, al hacer de la mirada una actividad rentable. Mientras algunos señalan que los hermanos Lumière consideraron que el cinematógrafo no tenía futuro⁸¹, algunos individuos con una visión más comercial percibieron en el cinematógrafo una segura fuente de ingresos, que los impulsó a formar las primeras compañías cinematográficas. Entre ellos se encuentran los Estudios Pathé, quienes bajo la dirección de Ferdinand Zecca, se convierten en una empresa cinematográfica de gran éxito, la cual de acuerdo a Talens y Zunzunegui, sentó las bases de la futura explotación comercial del cinematógrafo tomando en consideración al momento de producir películas, el gusto cambiante de las personas, así como encargándose simultáneamente de la producción, distribución y exhibición de películas.

Esta postura comercial ante el cine es seguida particularmente por Thomas Alva Edison, quien hace uso de todas las medidas legales –e ilegales⁸²– para tener la explotación comercial exclusiva de la industria cinematográfica en Estados Unidos, bajo cuya dirección colocó a Edwin S. Porter, quien usando las técnicas empleadas por Méliès, por la Escuela de Brighton y Zecca, filmó diversas películas entre las que destaca *Asalto y robo de un tren* (*The Great Train Robbery*) de 1903, que será de acuerdo a Gubern una importante obra precursora del futuro cine de acción y del Far-west.

En la conformación de las primeras empresas cinematográficas, fue también importante el trabajo de directores como David W. Griffith quien es considerado el padre del cine moderno al sentar las bases fundamentales del lenguaje y narración cinematográfica que perduran en la actualidad. Aportes entre los que se encuentra el montaje alterno⁸³ y la conocida técnica del *flashback* –técnica por medio de la cual se vuelve a un hecho pasado– que fueron utilizados en la realización de su película *The Birth of a Nation*⁸⁴ de 1915. Un filme polémico, tachado de racista, por reconstruir y proyectar

⁸¹Afirmación que de acuerdo al cineasta Jacques Aumont refiere a la escasa duración de las secuencias cinematográficas de la época, en Talens, Zunzunegui, *op. cit.*, p. XX

⁸²Gubern describe las diversas estrategias y persecuciones a las que sometió Edison a sus competidores, respecto al uso de patentes.

⁸³Técnica narrativa que consiste en tomar dos acciones independientes que ocurren de forma simultánea y mostrar su interrelación. Comúnmente usadas para generar suspenso. En Konigsberg, *Diccionario técnico Akal de Cine*, Ediciones Akal, Madrid, 2004. p. 330.

⁸⁴Que en la actualidad continua suscitando polémicas en torno a su guión, contenido y narración racista.

una imagen heroica del nacimiento del Ku-klux klan y su lucha contra la población negra, que pese a los conflictos sociales que desató en su momento, fue un éxito a nivel comercial.

Ahora bien, esta visión comercial será un factor determinante en la tradición cinematográfica que empieza a configurarse en Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX, particularmente en Hollywood, que se convierte en sede sobre la cual se asienta y organizan los primeros estudios cinematográficos como son: Paramount Pictures, Universal, Metro-Goldwin-Mayer, 20th Century Fox, Warner Brothers.⁸⁵ Un conjunto de empresas que junto con invertir en el desarrollo de nuevas técnicas que permitieran mejorar tanto la construcción narrativa como la proyección de los filmes, consolidaron al cine como una industrial del espectáculo, en la cual la visión se convierte en una experiencia económicamente rentable.

Una postura que habrá de reforzar la separación entre la visión y la verdad, en tanto la mirada *Gaze* ya no es en primer lugar una fuente de conocimiento, una experiencia introspectiva y reflexiva a través de la cual se obtiene una imagen verdadera de la realidad de las cosas, sino que hace de la visión de tipo *glance* una fuente y vía estable de ingresos beneficiosos, en tanto esta mirada de corte sensible y afectiva que va tras las imágenes, para mantener su atención, necesita de modo continuo de nuevos filmes que la emocionen.

b) El cine como arte de masas: la mirada disipada

Por otro lado, a la vez que cierta forma de hacer cine – la que se desarrolla en Hollywood particularmente- se consolidaba como industria comercial del espectáculo, a comienzos y mediados del siglo XX se están desencadenando profundas transformaciones a nivel social, político y estético. Cambios que representan otro golpe al ocularcentrismo al intervenir de modo particular sobre el esquema del sujeto-pensante-espectador legitimado por el régimen perspectivista-cartesiano, lo cual se produce en el momento en que el cine se transforma en un arte asociado a las masas. Precisamente, al respecto de esto último señala el teórico español del cine Ángel Quintana: “El cine surgió como una tecnología que permitió la

⁸⁵Thevenet, Homero Alsina, *Historia del cine americano, desde la creación al primer sonido: 1893-1930*, Editorial Laertes, Barcelona, 1993.

circulación, la movilidad de la mirada, y la restitución de lo efímero; pero también como un medio de expresión constitutivo de una nueva colectividad: la masa.»⁸⁶

Desde la primera exhibición del cinematógrafo el acto de ver imágenes en movimiento fue una experiencia colectiva, un fenómeno que se refuerza con el éxito comercial de algunas empresas cinematográficas que a través de sus estrategias de producción, distribución y exhibición de películas, participan activamente en la conformación de esta nueva forma social de sujeto que comienza a llamarse masa.

Ahora bien, para comprender las transformaciones que se desarrollaron sobre el sujeto-espectador del modelo ocularcentrista, es necesario atender primero qué significa que el cine comience a ser calificado como un arte de masas. Al respecto, se debe señalar que este es un concepto complejo que involucra y entrelaza cuestiones de orden social, técnico, artístico, político y económico. Un conjunto de aspectos, que de manera articulada fueron analizadas por el filósofo Walter Benjamin⁸⁷, en su ensayo “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” publicado en 1936, en el cual analiza la situación del arte frente al desarrollo de las técnicas de reproducción masiva que despliegan aparatos como la fotografía y el cine, las cuales, al igual que la imprenta en su momento, se caracterizan por ser tecnologías capaces de reproducir de modo masivo una obra y de ese modo aumentar de manera sistemática el grado de exhibición de ésta a la mayor cantidad de personas.

De manera concreta, en relación al estudio que Benjamin realiza sobre el cine, como señala Bolívar Echeverría, éste se centra de modo específico en torno al cine revolucionario que se está desarrollando dentro de la praxis cinematográfica rusa⁸⁸, la cual despliega una forma de hacer y ver cine, que involucra cambios sobre las técnicas de producción y consumo de éste⁸⁹ por parte de la masa. Lo anterior se puede comprender si contraponemos el cine soviético sobre el cual se remite Benjamin, frente al producido en Europa Occidental y en Estados Unidos. Mientras en estos últimos, de acuerdo a Benjamin

⁸⁶Quintana, Ángel, *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Editorial Acantilado, Barcelona, 2003, p. 140-141.

⁸⁷Benjamin, Walter, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, Editorial Taurus, Buenos Aires, 1989.

⁸⁸ Benjamin, Walter, *op. cit.*, p. 41.

⁸⁹Echeverría, Bolívar, “Arte y Utopía”, en Benjamin, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Editorial Itaca, 2003, p. 18.

prevalece la explotación capitalista del cine que incentiva el consumo de películas por parte de las masas, sobre la base de estimular el culto a las estrellas⁹⁰, por su parte, el cine soviético hace participar a la masa en la producción de los filmes, lo cual se refleja de modo concreto en los actores, algunos de los cuales no son profesionales de la actuación, sino personas que frente a la cámara desempeñan las mismas actividades y labores que realizan cotidianamente. Esto permite, que la masa pueda verse a sí misma reproducida y representada en una obra fílmica, una opción que está prohibida dentro de la cinematografía europea occidental y estadounidense las cuales, en su lugar proyectan representaciones ilusorias sobre la realidad⁹¹.

Ahora bien, es en torno a estas tradiciones cinematográficas de corte revolucionario, no ligada a la explotación capitalista del cine, en la cual, como podremos ver a través de la obra de Benjamin, se comienza a manifestar en la masa un tipo de experiencia visual, que pone en cuestión las bases sobre las cuales se sostiene el sujeto-espectador de la modernidad. Un hecho que se comienza a apreciar, en tanto, esta otra forma de hacer cine, involucra una serie de cambios a nivel social en torno al arte, como muy bien lo describe Benjamin:

la técnica reproductiva desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar las reproducciones pone su presencia masiva en el lugar de una presencia irrepetible. Y confiere actualidad a lo reproducido al permitirle salir, desde su situación respectiva, al encuentro de cada destinatario. Ambos procesos conducen a una fuerte conmoción de lo transmitido, a una conmoción de la tradición, que es el reverso de la actual crisis. Están además en estrecha relación con los movimientos de masas de nuestros días. Su agente más poderoso es el cine.⁹²

El gesto de desvincular y multiplicar lo “reproducido” de su tradición, de producir su aparición masiva y en su presentación actualizar lo “reproducido”, a través de tecnologías como el cine, involucrará un conjunto de transformaciones en torno a dos puntos: respecto

⁹⁰ Benjamin, Walter, *op. cit.*, p. 39.

⁹¹ *Ibidem*, p. 41.

⁹² *Ibidem*, págs. 22-23.

a la representación de la obra de arte y a la recepción de ésta por parte de los sujetos. En relación al primer aspecto, la reproducción masiva de un objeto o acontecimiento que realiza el cine, significa como lo señaló Benjamin, apartar lo “reproducido” de la tradición y ritos al interior del cual fue producido, lo que involucra atacar la idea de “unicidad” y “autenticidad”⁹³ sobre la cual se funda el valor de una obra, más concretamente, el *aura* de ésta. Un aspecto de la obra que refiere al *aquí* y al *ahora* en que fue producida, es decir, el contexto en el que se forjó el valor único e irrepetible como obra de arte, que el cine, como tecnología de la reproducción socavaría en la medida en que a través de él, el espectador pierde “la relación directa con la misma obra de arte”⁹⁴, colocándolo en su lugar, ante imágenes reproducidas, es decir, copias.

En segundo lugar, los cambios que el cine introduce a nivel visual, junto con la pérdida del *aura* de la obra, a través de la reproducción masiva, tiene efectos sobre la percepción del arte al instalar una postura visual frente a las imágenes, caracterizada por la disipación. De modo más preciso, Benjamin señala que el cine como arte de masas se caracteriza por dar lugar a una “recepción en la dispersión”⁹⁵,

Disipación y recogimiento se contraponen hasta tal punto que permiten la fórmula siguiente: quien se recoge ante una obra de arte, se sumerge en ella; se adentra en esa obra, tal y como narra la leyenda que le ocurrió a un pintor chino al contemplar acabado su cuadro. Por el contrario, la masa dispersa sumerge en sí misma la obra artística.⁹⁶

En esta breve cita, Benjamin nos coloca ante dos tipos de percepción distinta: en primer lugar, aquella que ha promovido la pintura y en segundo lugar, la que ha gestado el cine. Por un lado, la pintura ha favorecido la formación de una visión de orden contemplativo, en la cual el sujeto se abandona al libre fluir de las ideas que la imagen representada en el lienzo despliega. Por otro lado, la recepción que el cine insta, habría dado lugar al desarrollo de una visión de orden táctil, en la cual el espectador, ante los

⁹³*Ibidem*, p. 26.

⁹⁴Quintana, Ángel, *El cineasta como flâneur. Walter Benjamin y el cine contemporánea*, 2009, http://www.walterbenjaminportbou.cat/sites/all/files/quintana_cast.pdf. (Consultado el 22 de Marzo de 2015)

⁹⁵Benjamin, Walter, *op. cit.*, p. 54.

⁹⁶*Ibidem*, p. 53.

continuos cambios de escenarios y planos del filme que observa en la pantalla, no puede fijar su mirada y pensamiento de forma estable, por el contrario, su visión se dispersa ante las imágenes en movimiento. Una forma de percepción que responde al “efecto de choque” que Benjamin identifica en el cine, el cual refiere a la continua interrupción sobre la percepción y el curso de las ideas que el flujo de las imágenes genera en el sujeto, que impiden a éste sumergirse y perderse en las imágenes.

Es en este último aspecto que el cine involucra un ataque sobre la estructura del sujeto-pensante-espectador del ocularcentrismo cartesiano, en tanto participa en la formación de un sujeto que ya no se define por una visión autónoma, introspectiva y concentrada ante lo que ve, presente –en cierta medida⁹⁷–, en la percepción que la pintura promovió. Por el contrario bajo los cambios que introduce el cine, el sujeto es parte de una masa cuya visión se dispersa ante las imágenes en movimiento, que interrumpe el curso del pensamiento.

De este modo, en lugar de favorecer la postura visual sosegada y reflexiva propia de la mirada racional y perspectivista (*Gaze*), tradiciones cinematográficas como la soviética, refuerzan un tipo de visión más próxima a la mirada de tipo *glance*, en tanto es una experiencia arraigada a la corporalidad del sujeto y anclada a la temporalidad veloz de las imágenes, la cual desestabiliza el modelo de sujeto-pensante-espectador de la modernidad, que constituía, junto con el vínculo visión-verdad, uno de los fundamentos sobre el cual se organizaba el régimen escópico ocularcéntrico.

1.4.3. Posmodernidad visual y cine: pasión por ver, la saturación de imágenes y la anestesia de la mirada

La crisis del modelo visual moderno, en torno al vínculo entre la visión, la verdad y el sujeto, que hemos visualizado a través de la invención del cinematógrafo y la consolidación del cine como arte de masas, significó el quiebre sobre la articulación de estos tres conceptos, y más aún, la paulatina caída de la mirada de tipo *Gaze* como la práctica visual dominante. Pero además este proceso, representa el antecedente histórico sobre el cual se configura el complejo panorama visual de la actualidad, que precisamente se organiza sobre

⁹⁷Benjamin contrapone a la visión disipada presente en la recepción del cine, la experiencia estética descrita por Kant, en la cual el espectador se ve arrastrado por el sentimiento estético que genera la obra.

el fracaso del modelo de visualidad humana y tecnológica de la modernidad. Como justamente señala al respecto Mirzoeff:

La posmodernidad se define con frecuencia como la crisis de la modernidad. En este sentido, quiere decir que lo posmoderno es la crisis provocada por la modernidad y la cultura moderna al enfrentarse al fracaso de su propia estrategia de visualización. En otras palabras: la crisis visual de la cultura es lo que crea la posmodernidad y no su contenido textual.⁹⁸

La posmodernidad constituye un asunto que a partir del análisis realizado por Francis Lyotard⁹⁹, hace referencia a la condición del saber en las sociedades desarrolladas, puntualmente al estado de la cultura antes las transformaciones que se han gestado sobre las ciencias, las artes y la literatura desde el siglo XIX. Transformaciones que se gestan ante la crisis que experimentan los grandes relatos –metarrelatos– sobre los cuales se legitimaban los saberes, que concretamente refiere a los discursos totalizantes contruidos, por ejemplo, en torno a la emancipación de la razón, el cual para Lyotard constituye el gran relato de las luces elaborado en el siglo XVIII.

Esta concepción de la posmodernidad la encontramos presente dentro de los Estudios Visuales, particularmente en Nicholas Mirzoeff, para quien la posmodernidad emerge a partir de la crisis del régimen escópico moderno en torno a su esquema y estrategia de visualización basado en la mirada perspectivista y cartesiana. Un régimen que exaltó una concepción racional de la mirada (*Gaze*), que es deudor del gran relato moderno construido en torno a la emancipación del sujeto racional, en el cual contribuyó profundamente la filosofía de René Descartes.

Ahora bien, la crisis que experimenta el régimen ocularcéntrico moderno, no involucra la desaparición de la mirada de tipo *Gaze*, así como tampoco del vínculo entre visión, verdad y sujeto. En su lugar, la incredulidad ante los grandes relatos contruidos sobre los saberes, que caracteriza a la condición posmoderna¹⁰⁰, habría dado lugar, de acuerdo a Mirzoeff, a una proliferación de lo visual, que ha involucrado tanto una

⁹⁸Mirzoeff, Nicholas, *op. cit.*, p. 28.

⁹⁹Lyotard, Francis, *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, editorial Cátedra, Madrid, 1984.

¹⁰⁰*Ibidem*, p. 10.

exaltación de la experiencia de mirar, como la gestación de formas híbridas de visualidad, en la que perduran los antiguos valores de la mirada *Gaze*, a la vez que se entremezclan y confunden con los rasgos que definen a la mirada *Glance*, que de modo singular, como veremos, se manifiesta en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Precisamente uno de los elementos más recurrentes en las investigaciones realizadas en torno al complejo contexto global, es el continuo desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación y el efecto que éstas tienen a nivel social. Un impacto que se expresa en la experiencia cotidiana de las personas, cuya existencia se encuentra enmarcada por dispositivos tecnológicos que amplían los alcances de la experiencia visual y cuya presencia –casi total– en distintos contextos, ha conducido a la consolidación de la visualidad, como la actividad preeminente de las últimas décadas. Como al respecto declara Mirzoeff:

La vida moderna se desarrolla en la pantalla. En los países industrializados, la vida es presa de una progresiva y constante vigilancia visual: cámaras ubicadas en autobuses, centros comerciales, autopistas, puentes y cajeros automáticos. Cada vez son más las personas que miran atrás utilizando aparatos que van desde las tradicionales cámaras fotográficas hasta las videocámaras y webcams o cámaras web. [...] Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes: disponemos de imágenes vía satélite y también de imágenes médicas del interior del cuerpo humano.¹⁰¹

Una visualidad basada fuertemente en el empleo de máquinas visuales como las cámaras fotográficas, de vigilancia, satelitales, con fines médicos, etc., que se añaden al uso ya cotidiano de tecnologías como el computador, las tablets, los celulares, etc. Tecnologías digitales que participan e intervienen de forma activa en el diario vivir de las personas, en sus modos de relacionarse como de intercambiar información, ideas, creencias, conocimientos y experiencias, que también ha afectado a viejas tecnologías como el cine, la cual al celebrar su centenario a finales del siglo XX, experimenta diversas transformaciones

¹⁰¹ Mirzoeff, Nicholas, *op. cit.*, p. 17.

sobre la producción, distribución y exhibición de éste, al iniciarse una nueva era tecnológica que implicó el paso de la imagen analógica a la imagen digital.

Era digital que interviene en la producción y manipulación de las imágenes, cuya materialidad ya no es la película de celuloide, sino el pixel –que corresponde a una secuencia numérica propia del lenguaje informático– el cual ha transformado los modos en que se consumen las películas en los últimos años. Pues mientras el cinematógrafo significó el comienzo de una experiencia visual colectiva, donde las películas eran visionadas en el espacio público de las salas de cine, a través de la tecnología del cine digital, la experiencia visual se traslada nuevamente al ámbito privado del hogar. Un cambio de territorio en el consumo de cine, que ha sido percibido por Ángel Quintana, quien afirma: “Si voy por la calle y pregunto a la gente dónde ves imágenes y cómo ves películas, es probable que me digan que ven más películas ahora que en los años 60. Pero se están consumiendo en el espacio doméstico, no en las salas de cine. Es un territorio distinto.”¹⁰²

Un desplazamiento que va de la sala de cine al hogar en la práctica de mirar una película, que afecta directamente sobre los modos en que se desarrolla la experiencia visual frente al cine, en la medida en que se vuelve un acto individual y controlado por el espectador gracias a las nuevas modalidades de consumo fílmico que proporcionan las tecnologías digitales, a través de las cuales las personas tienen la posibilidad de elegir qué películas ver, ya sea a través de la descargar de ésta por Internet o de modo directo por *streaming* (pagado o gratuito) o por medio de la renta o compra de DVD. Nuevas formas de ver cine que le permiten a los espectadores decidir el tiempo y lugar en que visionarán un filme.

Estas transformaciones sobre la forma de ver películas, han implicado una especie de retorno al modelo visual del quinetoscopio de Edison, donde la experiencia de ver una película se realizaba a través de un aparato que en forma de caja encerraba la imagen y convertía su visión en un acto individual, previo pago de una suma. Retorno a ciertas prácticas visuales del pasado, que refleja cómo la historia del cine no constituye un camino lineal, sino una vía marcada por vueltas continuas, a través de la cual se va dando lugar a modos distintos y alternativos de ver.

¹⁰²Quintana, Ángel, *Después del cine: imagen y realidad en la era digital*, Editorial El Acantilado, Barcelona, 2011, p. 35.

Un hecho que también nos habla de la complejidad del escenario visual actual en el cual, a la vez que existe una exaltación de la mirada del tipo *glance* por medio de tecnologías que permiten crear como manipular imágenes en 3D, 4D y hologramas, aún persisten algunos resabios del modelo ocularcéntrico moderno. Persistencia de la mirada *Gaze*, que se expresa en la actualidad, ante la posibilidad de obtener una visión cada vez más clara e imparcial del mundo, por ejemplo del universo y/o del cuerpo humano así como de la conducta de las personas, a través de tecnologías visuales que proporcionan una imagen que actúa como prueba objetiva y verdadera de un hecho, objeto y/o sujeto. Una confianza en la veracidad de la imagen, que demuestra cómo aún subsiste un vínculo entre la visión y la verdad.

De esta forma, nos encontramos sobre un contexto global en que se yuxtaponen la mirada de tipo *Gaze* y *Glance*, en el cual la visión se convierte en una experiencia híbrida que busca de modo simultáneo y alterno la verdad, la ilusión, la emoción, crear, conocer, vigilar, etc. Coexistencia de experiencias visuales distintas a través de las cuales se van manifestando algunos de los rasgos claves que caracterizan al régimen visual posmoderno sobre el cual se movilizan los individuos y organizan las sociedades.

Al respecto de los aspectos claves del contexto visual actual, algunos de estos han sido analizados profundamente por un grupo diverso de investigadores provenientes del campo pedagógico, que manifiestan un profundo interés como una preocupación por los asuntos relativos a las culturas visuales actuales y su impacto en las instituciones escolares, en tanto éstas últimas se ven interpeladas directamente por las transformaciones que gestan la visualidad tecnológica y humana actual¹⁰³. Grupo en el que participa Leonor Arfuch e Inés Dussel, cuyo análisis nos permite identificar algunos de los rasgos más sobresalientes del régimen y las culturas visuales de hoy en día como son: la pasión por ver, la saturación de imágenes y la anorexia de la mirada.

a) Pasión por ver: el apetito del ojo

El primero de estos puntos lo identificamos a través de los análisis realizados por Leonor Arfuch en torno al contexto visual actual, quien señala: “Si nos remitimos a la mirada [...]”

¹⁰³Relación entre el Régimen escópico, cultura visual y escuela que en el capítulo siguiente será analizado con mayor extensión.

podríamos decir que lo que singulariza a esta “era” es justamente la aparición: el verlo todo, desde la escena política de la democracia a los avatares de la sociedad, desde los acontecimientos más terribles a las escenas más recónditas de la intimidad.”¹⁰⁴

Para Arfuch nuestra época se encuentra atravesada por una auténtica “pasión por ver”, que toma la forma de un deseo extremo por verlo todo, por consumir permanentemente imágenes de diversa índole, sean éstas de catástrofes naturales, de conflictos bélicos, de acontecimientos históricos, de lugares paradisíacos y exóticos, de personas famosas, etc. Una pasión a través de la cual los sujetos quieren ver tanto los pormenores de una operación médica o enterarse de una ejecución, como conocer y mirar los últimos estrenos cinematográficos y/o televisivos, lo cual refleja el apetito constante del ojo por mantenerse viendo, en una era que posee diversos medios, cada vez más espectaculares, para experimentar visualmente la realidad.

Este apetito del ojo como se ha señalado se despliega bajo distintas tecnologías, una de ellas es el cine, el cual desde sus orígenes, estimuló una pasión por ver a través de las primeras imágenes que mostraba el mundo en movimiento, que lograron atraer y atrapar la mirada de los espectadores, al convertir la realidad cotidiana en una imagen espectacular. Una atracción que sigue ejerciendo el cine sobre los espectadores, quienes ya sea que se encuentren en salas públicas del cine o en la comodidad privada de su hogar, consumen un número amplio de películas, las cuales experimentan un continuo crecimiento con los años.

Precisamente los últimos estudios e investigaciones realizados reflejan a través de diversas encuestas¹⁰⁵, un interés constante en el consumo y visión de películas. Por ejemplo, respecto a los espectadores en Europa el 97% declara ver películas con periodicidad mientras un 54% lo hace diariamente y un 48% dice ver más de 5 películas al mes y dentro de los cuales, el 68% señala que prefiere descargar películas y un 56% verlas por *streaming*.

Un interés y aumento constante de personas que disfrutan ver películas a través de distintas modalidades, que refleja no sólo la fascinación que las imágenes cinematográficas continúan suscitando, sino también la preferencia por parte de las personas por un medio

¹⁰⁴ Arfuch, Leonor. “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”, en Dussel Inés y Gutierrez Daniela (ed.), *Educación la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2006, p. 77.

¹⁰⁵ Cfr., Talavera Julio, Kanzler Martín, *Focus 2014 World Market Trends*, Marché du film, Cannes, 2014.

que produce de modo continuo imágenes a través de las cuales se puede alimentar y preservar el apetito del ojo por ver.

b) La saturación visual: la producción continua de imágenes

En conexión con el apetito del ojo y la pasión por ver, el segundo y tercer punto que caracteriza el régimen visual posmoderno lo identificamos a partir del análisis de Inés Dussel, quien respecto al contexto global señala:

Si “ver, conocer y dominar” fue una consecuencia epistemológica y política central para la modernidad del siglo XVIII, la actual expansión de los medios audiovisual extiende y transforma ese régimen de representación. La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta *anorexia de la mirada*, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún más las imágenes más terribles.¹⁰⁶

Una concepción sobre el panorama visual actual que no sólo declara las deudas de este régimen con el modelo ocularcéntrico pasado, sino que además identifica dos aspectos sobresalientes de este periodo, uno de los cuales es la existencia de sociedades saturadas de imágenes, la cual brota en respuesta a la expansión de tecnologías y medios audiovisuales que aceleran los procesos de producción, difusión y exhibición de éstas. Lo anterior, coloca y expone a los individuos ante una avasalladora presencia de imágenes que no se había visto anteriormente.

En esta producción ininterrumpida de imágenes, ha participado particularmente la industria cinematográfica, la cual de acuerdo a los registros desarrollados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS¹⁰⁷) respecto a la producción cinematográfica, creció en un

¹⁰⁶Dussel, Inés, “Introducción”, en Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela, *op. cit.*, p. 11.

¹⁰⁷Gonzalez, Roque, *Mercados emergentes y la digitalización de la industria cinematográfica. Análisis de la encuesta internacional del UIS del año 2012 sobre las estadísticas de largometrajes*, UNESCO, Instituto de Estadística de la UNESCO, N°14, agosto, 2013. Estudio centrado en la producción exclusiva de largometrajes que no cuenta las producciones cinematográficas de Nigeria.

39% entre el año 2005 y 2011¹⁰⁸. Periodo en el cual países como China aumentaron en 124% su producción, Reino Unido en 182.1%, Corea del Sur un 148% y Brasil un 136%¹⁰⁹, que implican un aumento significativo en el volumen de películas existente, las cuales de acuerdo a las estadísticas desarrolladas por IMDB, el *Internet Movie Database*¹¹⁰, entre el año 1874 y 2024 contabiliza un número de 318.441¹¹¹ películas.

Una cifra medianamente aproximada de las películas que se han producido a lo largo de la historia del cine en la que se incluyen filmes de terror, comedia, romance, suspenso, etc., que ningún individuo podría alcanzar a ver en toda su vida. Películas que aunque representan tan sólo una parte pequeña del amplio número y espectro de imágenes que cada día circulan por distintos medios, a través de los continuos estrenos cinematográficos que se realizan al año, han abonado a la constitución de sociedades atestadas de imágenes.

Saturación en la que ha participado de manera singular la industria cinematográfica de *Hollywood*, la cual ha desarrollado diversos tipos de estrategias con el fin de mantener su producción y alentar el consumo películas, entre las cuales se encuentra: mejorar la calidad de las imágenes a través de la tecnología disponible de modo de hacer más atractiva la experiencia visual; incluir en las películas escenas que tengan un alto impacto emocional; hacer filmes que reconstruyan sucesos polémicos y/o personas reales, etc. Lo anterior constituye un sintético conjunto de operaciones realizadas sobre la imagen, las cuales afectan tanto a la forma como al contenido de lo que se muestra y narra en una película, que por otra parte, también ha tenido efectos directos sobre los espectadores, respecto a la postura visual que desarrollan frente a las imágenes.

c) Anorexia de la mirada: la banalización de las imágenes

La saturación de imágenes y las diversas intervenciones que se realizan sobre éstas con el fin de captar la mirada de los sujetos, tendrían a su vez, como efecto correlativo, lo que Inés Dussel denomina como anorexia de la mirada. Un fenómeno que refiere a la formación

¹⁰⁸*Ibidem*, p. 10.

¹⁰⁹*Ibidem*, p. 11.

¹¹⁰Una cifra que sólo contempla largometrajes y que no incluye las producciones cinematográficas de Nigeria y la India.

¹¹¹Únicamente considerando los largometrajes (*Feature*). Datos consultados en la página, <http://www.imdb.com/stats>, (Consultado 22 de Marzo 2015)

de una especie de insensibilización en el acto de mirar, a través de la cual se banaliza y borra la especificidad de la imagen, es decir, su valor como representación visual de un acontecimiento o asunto singular.

Lo anterior se produciría ante el exceso de imágenes, particularmente aquellas que retratan asuntos conflictivos como la violencia, el dolor, la pobreza y la muerte, cuyo consumo continuo con el tiempo involucraría el desarrollo de cierta indiferencia frente al sufrimiento que tales imágenes reproduce. Una indiferencia por medio de la cual se pierde la cualidad singular de una imagen y el suceso dramático que representa.

En este sentido, bajo la anorexia de la mirada se produce, por un lado, el extravío y confusión de una imagen entre las miles de otras representaciones que exponen hechos igualmente trágicos, y por otro lado, que éstas pierdan el poder de afectar a nivel emotivo como de suscitar cuestionamientos de orden político y social sobre lo retratado en ellas. De esta forma, frente a la sobrecarga de imágenes dramáticas que pululan a través de los medios, se manifestaría en las personas una mirada anestesiada y apática que banaliza lo visto, es decir, que homogeneiza lo representado por las imágenes, convirtiendo a tales sucesos dramáticos en asuntos que por ser tan continuamente exhibidos resultan indiferentes para los sujetos.

Una postura visual que sería fomentada por diversos medios audiovisuales como la televisión y la publicidad, pero también por cierto cine, puntualmente el producido en Hollywood, el cual desde diversos sectores entre ellos el escolar¹¹², ha sido acusado de ofrecer una imagen simplista de ciertos acontecimientos, que tienden a banalizar temas y tópicos sensibles para la sociedad.

Ahora bien, estos tres aspectos como son la pasión por ver, la saturación de las imágenes y la anorexia de la mirada representan algunos de los rasgos más sobresalientes del régimen visual posmoderno, constituyendo el marco en torno al cual se ubican y organizan las instituciones escolares. Tres vértices que encuadran el escenario visual actual, que suscita diversos problemas de orden pedagógico en el ámbito escolar, los cuales serán analizados en profundidad en el siguiente capítulo.

¹¹²Acusaciones que particularmente veremos reflejada bajo la voz de un pedagogo como Víctor Mercante, que en el siguiente capítulo serán abordadas.

Capítulo II

Cine, escuela y mirada: la cultura visual escolar

-¿Sabes cuál es el secreto de la disciplina?

-La vigilancia.

-¿Qué tipo de vigilancia?

-La vigilancia permanente. Vigilar todo el tiempo y en todo lugar.

-Ah bien, exacto. Para eso necesitamos una mirada atenta hasta el menor detalle ¿sí?

-La mirada invisible.

-Eso es, la mirada invisible.

La mirada invisible, Diego Lerma, 2012

La mirada invisible es una película argentina del director Diego Lerman, cuyo relato transcurre en el año 1982 y narra la historia de María Teresa, una joven maestra que comienza su labor docente en una emblemática escuela pública, en la cual se han formado importantes figuras de la historia argentina. De perfil severo, María Teresa se nos presenta como un personaje que actúa en consonancia con la estructura de la escuela, sostenida sobre su tradición histórica como baluarte del orden, quien, como parte del engranaje de vigilancia de la institución, al percibir un vago, pero persistente aroma a cigarro, busca descubrir a los estudiantes que sospecha, fuman a escondidas al interior de la escuela. Sospecha que María Teresa busca confirmar o refutar, decidiendo permanecer a escondidas dentro del baño de hombres.

Sin embargo, con el tiempo su gusto por mirar a escondidas trasciende los parámetros de la mirada vigilante despersonalizada, heredera del modelo ocularcéntrico de Descartes y se transforma en un acto visual atravesado por la liberación del deseo, en que todos los sentidos del cuerpo comienzan a participar conjuntamente, particularmente el olfato y el tacto.

Ahora bien, con motivo de esta película que retoma un tópico clásico respecto a la escuela como es la vigilancia y el orden, cabe preguntarse, ¿qué valor tiene y ha tenido la

mirada, el acto mirar en la escuela?, más aún, ¿qué tipos de mirada se desenvuelven en los colegios?, es decir, ¿qué cultura visual despliegan éstos?

Desde la obra de Foucault *Vigilar y castigar*, las escuelas han sido consideradas como espacios donde se ejecutan una constante práctica visual de vigilancia, que se manifiesta en la propia arquitectura de éstas, en la cual se establece con claridad los límites físicos, tanto en relación a la frontera entre lo que está dentro y fuera de la escuela, como al respecto de la organización interna de ésta, cuyas zonas están de modo manifiesto demarcadas: el salón de profesores, el salón de clases, los baños para profesores, los baños para estudiantes (para hombres y mujeres), biblioteca, gimnasio, espacio de recreo, etc. Una distribución sobre la cual se establece quienes pueden o no entrar en ellos.

Al respecto, el siguiente capítulo busca dar cuenta del vínculo que se ha establecido entre la escuela, la mirada y el cine, en relación a cómo sobre esta articulación, se ha desarrollado una cultura visual escolar particular que ha intervenido tanto sobre el acto de mirar, como sobre el uso que tiene el cine dentro de la escuela. Una cultura visual escolar que a su vez ha sido intervenida por diversos planteamientos pedagógicos en torno a las imágenes, estableciendo los fines que la mirada y el cine tienen respecto al ámbito escolar.

El interés por la cultura visual escolar y las líneas pedagógicas sobre el cine, responde al hecho de que ambas son, de modo particular, puestas en cuestión frente al régimen escópico actual, demarcado por una pasión por ver, una saturación de imágenes y una anorexia de la mirada. Tres vértices que interpelan directamente a las instituciones escolares respecto a cómo abordar los diversos conflictos que la visualidad actual desata, los cuales puntualmente remiten a la cuestión de los saberes y afectos que las imágenes - fuera del espacio escolar- detonan. Dos asuntos que como veremos, finalmente conducen a la necesidad de repensar el vínculo que ha existido entre la mirada, la escuela y el cine.

Con el propósito de tratar estos temas de modo concreto, el presente capítulo de dividirá en tres apartados. El primero de ellos se centrará en las raíces históricas que ha existido entre la mirada, el cine y la escuela, respecto a cómo la escuela es una institución ligada a la visualidad. En segundo lugar, se busca indagar respecto a un conjunto de líneas pedagógicas a través de las cuales se organizó los modos en que la mirada y el cine son experimentados dentro del ámbito escolar. Y finalmente en tercer lugar, se busca identificar los conflictos que tanto la mirada como las imágenes suscitan bajo el régimen escópico

actual, así como los límites de las líneas pedagógicas revisadas para enfrentarse a los conflictos que desata la experiencia visual. Con esto en miras, comenzamos con el segundo capítulo.

2.1. La escuela, la mirada y el cine: un vínculo con historia

Desde la crisis del régimen ocularcéntrico moderno basado en el vínculo entre visión (*Gaze*), verdad y sujeto, mirar no es una práctica que de modo claro pueda clasificarse entre dos categorías distinguibles, *Gaze* o *Glance*. El desarrollo continuo de las tecnologías, que constituye una de las dimensiones de las llamadas sociedades de la información y el conocimiento, ha significado una exacerbación de la visualidad, a través de la cual, ésta se ha convertido en la principal vía de comunicación e intercambio entre las personas.

Una visualidad que involucra el desenvolvimiento de formas híbridas de mirar, atravesadas de igual modo por el deseo de saber, de dar un simple vistazo, de mirar con atención, de vigilar, etc., en la que ha participado de modo destacado el cine, como una de las tecnologías visuales que alimenta la pasión por ver del régimen escópico actual. Apetito visual que también ha afectado a las instituciones escolares, en tanto ésta última, aunque no ha permanecido ajena a la mirada y las imágenes, históricamente ha desenvuelto una propia cultura visual, que como analizaremos, no está en consonancia con las prácticas visuales que se expresan en el contexto actual, el cual precisamente pone en cuestión los modos en que la escuela ha entendido y practicado la visualidad¹¹³.

La discordancia entre las prácticas visuales escolares y las que se promueven a través de las tecnologías, comúnmente se ha intentado resolver por medio de la introducción de estas últimas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una introducción que se ha convertido en una demanda impulsada por diversos organismos internacionales como la UNESCO, la cual desde mediados del siglo XX ha promovido la realización de diversas conferencias y convenciones con el propósito, tanto de promover la utilización de tecnologías dentro de la formación escolar como fomentar el desarrollo una educación en torno a los medios de comunicación masiva, a través de diversos acuerdos internacionales

¹¹³ Cuestionamientos que en apartados siguientes serán identificados y analizados.

celebrados en distintos países, como por ejemplo: *Guía para la aplicación del acuerdo destinado a facilitar la circulación internacional de materiales audiovisuales educativo, científico o cultural*; *La Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*; *Educating for the Media and the Digital Age*.

En esta misma línea, la UNESCO se ha dedicado a la divulgación de distintos documentos que actúan como modelo para implementar la alfabetización en medios en la formación de los docentes y estudiantes, tales como *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*.

La postulación de diversas propuestas por medio de las cuales se busca incluir las nuevas tecnologías en las escuelas, en gran medida ha acaparado la mayor parte de los debates de los últimos decenios, los cuales han discutido, entre otros muchos asuntos: respecto a la nueva cultura de la imagen y las formas de relacionarse con la realidad que instala, así como los efectos que tiene en las personas; la necesidad de una innovación tecnológica en el ámbito educativo; desarrollar una formación docente que capacite a los maestros en el uso de las nuevas tecnologías. Debates que en líneas generales destacan los beneficios que proporcionarían a la enseñanza el uso de estas nuevas herramientas dentro del espacio escolar.

Una promoción que de acuerdo a Inés Dussel se sustenta sobre diversos argumentos que pueden ser sintetizados en dos: el argumento cultural y el argumento didáctico¹¹⁴. El primero de ellos, el argumento cultural, incentiva el uso de las imágenes apelando al peso que lo visual tiene dentro de la cultura occidental y muy particularmente para la nuevas generaciones, mientras que por otra parte, el argumento didáctico, estimula el uso de imágenes en tanto es un material que permite tanto captar la atención de los estudiantes como servir de puente para enseñar los contenidos curriculares¹¹⁵.

Dos argumentos que han tendido a monopolizar la discusión en torno a la relación entre las instituciones escolares y las tecnologías visuales, al respecto de los cuales es necesario mencionar dos aspectos que se encuentran ausentes en ambos, que resulta importante tener en consideración para las problemáticas que dentro del capítulo serán abordadas. Por un lado, en los argumentos esgrimidos, no aparece de modo destacado la

¹¹⁴ Dussel Inés, *et al*, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto de Formación Docente. Buenos Aires, junio, 2010.

¹¹⁵ Dussel, Inés, en *op. cit.*, p. 3.

cuestión de la mirada como un asunto histórico y cultural que influye en los modos de abordar la realidad en la escuela, por otro lado, en ambos hay una tendencia a identificar diversos artefactos bajo el nombre de tecnologías de la información y comunicación, lo cual involucra, sino borrar, difuminar la especificidad histórica y técnica de cada medio visual.

Por otra parte, estos dos aspectos ignorados en los argumentos didáctico y cultural, además tienden a producir¹¹⁶ la impresión de que el uso de las tecnologías en las instituciones escolares, es un tema nuevo o de interés relativamente reciente. Como al respecto señala Dussel:

Uno de los rasgos de los debates pedagógicos sobre los medios y la cultura de la imagen es que no reconocen la historia de esta problemática. Parece que todo hubiera surgido en los últimos quince o veinte años, cuando se difundió la televisión por cable y, sobre todo, cuando apareció Internet y el celular, donde convergieron textos e imágenes. El problema lo constituyen las “nuevas generaciones” (al punto que ya es casi un mito la idea de una “generación digital nativa”), y queda fuera del análisis la cultura visual en la que vivimos, producida principalmente por los adultos, y en la que también hemos sido formados.¹¹⁷

Palabras que advierten sobre la necesidad de reconocer el aspecto histórico que tienen los debates y argumentos empleados a favor de las tecnologías en el espacio escolar, como asuntos que a su vez también remiten a una cultura visual, la cual, como hemos revisado en el capítulo anterior, tiene un desarrollo histórico. Una observación importante a considerar, más aún cuando se busca analizar la relación establecida entre la escuela, la mirada y el cine, en tanto nos recuerda que las discusiones en torno a la mirada, así como sobre el uso de materiales de orden visual en el ámbito escolar, por un lado, no es un asunto nuevo y ajeno a la escuela, sino que se ubica dentro de un contexto histórico vinculado a una cultura visual escolar y por otro lado, que diversas tradiciones pedagógicas han colaborado activamente en formar las experiencias visuales, incluido el cine, dentro del ámbito escolar.

¹¹⁶Dussel, Inés, “Escuela y Cultura de la Imagen: los nuevos desafíos”, en Revista *Nómadas*, N°30, Colombia, abril 2009, pp. 180-193.

¹¹⁷*Ibidem*, p. 182.

Dos cuestiones a tomar en consideración al momento de reflexionar en torno al vínculo entre la mirada, la escuela y el cine, más aún cuando es una relación que se torna problemática sobre el régimen escópico actual, el cual precisamente cuestiona directamente este lazo, así como la postura que ciertos planteamientos pedagógicos han mantenido frente a las experiencias de orden visual.

Ahora bien, para comprender esto último, es necesario realizar un sintético recorrido histórico sobre la institución escolar, de manera de apreciar cómo este espacio forjó su propia cultura visual, a través de la cual fue concibiendo un modo de ejercer la mirada así como de dotar de sentido a las imágenes.

2.1.1. Pedagogía moderna y escuela: la cultura visual escolar

Referirse a la cultura visual escolar, significa situar y analizar el asunto de la visualidad dentro de la escuela, lo cual involucra considerar dos aspectos al respecto. En primer lugar, tener presente que la escuela constituye un tipo particular de institución que ha adquirido una organización y propósitos particulares, de acuerdo al contexto histórico y social sobre el cual emerge. En segundo lugar, que analizar la visualidad en la escuela, exige contemplar el tema de la pedagogía, pues ésta constituye un campo de saber que históricamente ha intervenido en la organización del espacio escolar, puntualmente en el establecimiento de los fundamentos y fines de ésta, así como en el planteamiento de estrategias y prácticas legítimas que en su interior los sujetos pueden desarrollar, entre las cuales se encuentran - como veremos- el despliegue de diversas operaciones que intervienen sobre la visualidad de los individuos.

Lo señalado anteriormente, implica para el análisis de la cultura visual escolar, reconocer tanto la dimensión histórica de la escuela -cómo ésta es una obra que surge sobre un determinado contexto-, así como considerar, cómo la pedagogía al participar en la conformación del espacio escolar, ha intervenido en el modo en que se concibe y ejerce la visualidad dentro de la escuela.

Al respecto de la pedagogía, como señala Inés Dussel y Marcelo Caruso constituye un concepto que históricamente ha sido definido de diversas formas¹¹⁸, debatiéndose entre ser considerada un arte y/o una ciencia, así como también ha sido vinculada ya sea a la crianza de los niños, a la enseñanza, al desarrollo de “buenos modales”, a la educación del príncipe, a la escuela, etc. Considerando la pluralidad de sentidos y matices que adquiere el concepto de pedagogía, al ser nuestro espacio de análisis la escuela, nos circunscribiremos a la postura representada por Mariano Nadorowski¹¹⁹, quien concibe a ésta como un campo de saber ligado directamente al planteamiento y ejercicio de una serie de principios así como operaciones por medio de las cuales se organiza la escuela.

Una postura que resulta apropiada para analizar la cultura visual escolar, pues reconoce el carácter histórico de la escuela, en tanto Nadorowski ubica las raíces de su organización en la pedagogía moderna. Con este término, el autor hace referencia a una etapa en la historia de la pedagogía, a partir de la cual ésta formula principios, métodos y reglas más estructuradas que afectan directamente a la institución escolar¹²⁰. De modo concreto, la pedagogía moderna para Nadorowski constituye un discurso que se desarrolló durante la modernidad, entre los siglos XVII y XX, el cual aunque no es homogéneo y único -como advierte el autor- se construye a partir de la selección de ideas, textos y autores que comparten ciertos elementos comunes, como es el desarrollo de una postura de ruptura con respecto a la visión pasada en torno a la educación. Al respecto señala:

El estudio del nacimiento de la pedagogía moderna, el estudio del nacimiento del discurso pedagógico moderno, es el estudio de una fractura en relación al anterior estado de cosas referente al devenir de las ideas educativas pero, sobre todo, es el análisis de un nuevo ordenamiento; es la minuciosa mirada acerca de una nueva dispersión de los anteriores insumos y la aparición de propuestas discursivas e institucionales diferentes.¹²¹

¹¹⁸Cfr., Caruso Marcelo, Dussel Inés, “Introducción”, en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 2003, p. 15-16.

¹¹⁹ Nadorowski, Mariano, *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*, Editorial AIQUE, Buenos Aires, 1994.

¹²⁰ Nadorowski, Mariano, *op. cit.*, p. 18-19

¹²¹ *Ibidem*, p. 61.

Nadorowski, reconoce en la pedagogía moderna, el desarrollo de una propuesta discursiva que establece un quiebre directo con las ideas pasadas, puntualmente respecto a cómo se concibe la infancia, considerada ahora como el principal objeto de educación. Este nuevo interés de la pedagogía moderna sobre los niños –los cuales comienzan a ser identificados como un sujeto diferenciable del adulto-¹²², involucrará la construcción de instituciones distintas, la escuela.

La escuela es una institución que podemos encontrar durante la Edad Media, la cual tenía como principal función el adoctrinamiento cristiano¹²³ a través de la lectura de los textos sagrados y cuyo ingreso se encontraba reservado a un número limitado de personas. Para Nadorowski, la pedagogía moderna iniciará una serie de reformas sobre ésta, respecto a su organización y funciones.

Ahora bien, nuestro interés en relación a las reformas que la escuela experimenta bajo la pedagogía moderna, se centrarán específicamente en los aspectos que hacen referencia directa a las intervenciones de orden visual que el espacio escolar experimenta. Precisamente para Inés Dussel¹²⁴, la pedagogía moderna representó un periodo en el cual la visualidad fue un elemento determinante en la re-estructuración de la escuela.

La pedagogía moderna tomó muchas formas visuales: lecciones de objetos, armarios de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar en las paredes escolares, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, libros de texto ilustrados, excursiones organizadas para ver y aprender, exposiciones escolares, incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencias en las escuelas.¹²⁵

Una serie de elementos que involucra mapas, retratos, estatuas, mobiliario, vestimenta y realización de acciones tales como excursiones y exposiciones, que dan cuenta de cómo la pedagogía moderna, de modo paralelo a la organización de la escuela como

¹²² Cfr., Nadorowski, Mariano, *op. cit.*, p. 32.

¹²³ Álvarez Gallego, Alejandro, “El método como dispositivo pedagógico del proyecto civilizador de Occidente”, en Aguirre, María Esther (coord.), *op. cit.*, p. 268.

¹²⁴ Para quien también la pedagogía es un saber ligado a la escuela, Cfr. Caruso Marcelo, Dussel, Inés, *op. cit.*, p. 18.

¹²⁵ Dussel, Inés, *op. cit.*, p. 185.

espacio estructurado, fue construyendo una cultura visual escolar, es decir, un modo de concebir la mirada y de ejercerla así como de valorar las imágenes en la escuela. Cultura visual escolar que como observaremos, al igual que la pedagogía moderna, no es universal ni homogénea, en tanto ésta remite al contexto histórico y social así como depende de los enfoques pedagógicos sobre los cuales se construya.

No obstante, sin dejar de reconocer el aspecto histórico y las características particularidades que la institución escolar adquirió de acuerdo al contexto sobre el cual se organizó, que además influye en la cultura visual que la escuela construye, es posible identificar ciertos rasgos que son constantes a lo largo de la historia de la escuela, que a su modo perduran en los argumentos culturales y didácticos que apelan a la uso de materiales visuales en la escuela.

Al respecto, a continuación se plantea un sintético rastreo histórico en torno a cómo se fue concibiendo el valor pedagógico de la mirada y las imágenes en la escuela, en tanto constituye un antecedente imprescindible para comprender el vínculo que se ha ido construyendo entre la escuela, la mirada y el cine. Precisamente con esto en miras, revisaremos algunos de los aportes más significativos que realizaron ciertos pensadores como Juan Amós Comenio y Johann Heinrich Pestalozzi, así como analizaremos ciertos aspectos del modelo de la Enseñanza Mutua de Joseph Lancaster y las propuestas generales de la pedagogía normalista, que desde sus respectivas perspectivas en torno a la escuela y la enseñanza, fueron dando sentido a las prácticas de orden visual en la escuela.

a) Juan Amós Comenio: la atención, el auxilio didáctico de las imágenes y la conducción de la mirada

Como señala María Esther Aguirre¹²⁶, Juan Amós Comenio es una figura con múltiples facetas, entre las que se incluye la de teólogo, filósofo, político, lingüista, pedagogo, etc., pero en la que destaca principalmente su faceta como reformador de la escuela. La escuela como se señaló es una institución que ya existía en la Edad Media, la cual se encontraba adscrita a la Iglesia, pero en el siglo XVII, Juan Amós Comenio, descontento con el tipo de

¹²⁶Aguirre, María Esther (coord.), *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. En el IV centenario de su nacimiento 1592-1992*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1993.

enseñanza que la escuela proporcionaba así como el ingreso restrictivo de estudiantes cuyo número era escaso y limitado a los hombres, desarrolla una serie de replanteamientos en torno al sentido y alcance de la educación, que habrán de significar la reestructuración de la escuela.

Precisamente para Nadorowski, Comenio es la figura representativa de la pedagogía moderna, al sentar las bases de un modelo educativo escolar que perdura en la actualidad¹²⁷. Nuevos fundamentos para la escuela que se encuentran expresados en sus escritos, particularmente en su obra *Didáctica Magna* -publicada en 1632– en la cual establece los nuevos pilares sobre los cuales debe organizarse ésta, como son: la sistematicidad, simultaneidad y gradualidad de la enseñanza. Cambios a los que se suma la extensión de la función educativa de la escuela, la cual ahora se amplía a la totalidad de la población humana, que es expresión del nuevo lema que guía la acción del maestro: “Enseñar todo a todos, con toda plenitud”.

Un propósito que involucra proponer un método único, así como reorganizar la educación escolar contemplando el establecimiento de grados, horarios, un plan de estudio, etc., y además el desarrollo por parte del maestro, de una serie de estrategias al momento de enseñar un contenido. Precisamente lo que interesa destacar en el pensamiento reformista de Comenio es cómo, algunas de las propuestas que diseñó para reorganizar la escuela y la enseñanza, contemplaron intervenciones de orden visual sobre el espacio escolar, a través de las cuales se comienza a desarrollar una cultura visual escolar en torno a la mirada y las imágenes.

Entre las diversas intervenciones que promueve Comenio sobre el espacio escolar, encontramos por primera vez, la apelación a conseguir la atención de los niños y jóvenes, como un elemento determinante en el proceso de enseñanza. Al respecto de esto, en su *Didáctica Magna*, Juan Amós Comenio ofrece una serie de recomendaciones - específicamente 8 medios- para lograr la atención de los jóvenes, de los cuales mencionamos aquellos que remiten al manejo de la visión y las imágenes.

1. *Si se da maña para mezclar algo que deleite y aproveche*, así interesará los espíritus avivando su deseo y atención. [...]

¹²⁷ Nadorowski, Mariano, *op. cit.*, p. 61.

3. *Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él.*

4. *Si ayuda la atención representando todo, en cuanto sea posible, por medio sensibles [...]. No solamente es útil para la facilidad, sino también para la atención.*¹²⁸

Podemos apreciar en las medidas que recomienda Comenio, el uso de diversas maniobras visuales que involucran, por un lado, un manejo táctico del espacio al ubicar el lugar del maestro sobre el “sitio más elevado” del salón, de modo de ser el centro absoluto sobre el cual converge la mirada de los estudiantes, y por otro lado, hacer uso de medios sensibles que a la vez que facilitan la enseñanza, permiten captar la atención del estudiante. Al respecto de esto último Comenio ha recomendado en el capítulo XVII, el uso de medios sensibles que involucran representaciones visuales, señalando: “*será bueno que todo lo que se acostumbre a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia.*”¹²⁹

La apelación a la atención que se basa en el uso de estrategias de orden visual, que incluyen el uso del espacio y de imágenes que rodean las paredes del aula, nos permite apreciar dos asuntos. Por un lado, cómo la mirada se encuentra presente dentro del espacio escolar –puntualmente el aula– bajo la forma de la atención, de una mirada atenta que se ha de concentrar tanto en el maestro como sobre los contenidos. Y por otro lado, cómo el uso de imágenes para captar y conducir la atención del estudiante, constituye un auxilio didáctico¹³⁰, es decir, un medio a través del cual se puede motivar el interés de los estudiantes ante los contenidos así como hacer ameno el acto de enseñar.

De esta forma, a través de la apelación que Comenio hace en torno a la atención y el uso de imágenes, podemos encontrar los rastros de la incipiente Cultura Visual que la escuela desde su re-organización empieza a desarrollar, así como uno de los antecedentes de los argumentos didácticos que promueven el uso de las imágenes con fines didáctico, es decir, como un recurso a través del cual enseñar diversos contenidos. Un uso que Comenio

¹²⁸Comenio, Juan Amos, *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México, 2003, p. 98-99.

¹²⁹*Ibidem*, p. 80.

¹³⁰Lapatí, Pablo, “El pensamiento educativo de Juan Amos Comenio”, en Aguirre, María Esther (coord), *op. cit.*, p. 153.

desarrolla de modo más profundo en otra de sus obras, en la cual despliega un trabajo reflexivo y práctico en torno al tratamiento de las imágenes, respecto a cómo el maestro debe utilizarlas en la enseñanza y con qué propósito.

Obra titulada *Orbis Sensualium Pictus*¹³¹ publicada en 1658, traducida como *El mundo en imágenes. Esto es imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida*, a través de la cual Comenio busca ofrecer un material que ayude a la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Un bello texto que se encuentra compuesto por 152 finas ilustraciones –considerado como el primer texto ilustrado– que contienen diversos detalles en su interior, a través de las cuales se representa de modo descriptivo distintos conceptos, tanto de orden sensible como son el cielo y los distintos tipos de animales, como de orden abstracto por ejemplo, el alma y Dios, que también incluye la visualización de diversos procesos naturales y actividades humanas, como el cambio de estación, las fases de la luna, la agricultura, el trabajo del artesano, del maestro, etc.

Un conjunto de ilustraciones que actúan como reflejo del contexto cultural de Comenio, en tanto dan imagen a las tradiciones, valores y actividades propias de su época, por medio de las cuales, como lo señala el propio título del libro, se busca presentar al joven estudiante, el mundo y las diversas partes que contiene, como un todo integrado que puede ser representado por medio de imágenes, que de acuerdo a María Esther Aguirre, se sostiene sobre el vínculo intrínseco que Comenio establece entre el saber, la imagen y la palabra.¹³² Vínculo que permitirá al estudiante lograr la apropiación del mundo a través de las imágenes, la cual se alcanza bajo la guía cuidadosa del maestro, encargado de conducir la mirada del estudiante sobre este lazo. Tarea que queda claramente declarada en el capítulo titulado *Invitación*, donde el maestro expresa, “Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti [...] Después nos iremos por el mundo y lo observaremos todo.”¹³³

Palabras en las que podemos apreciar el lazo entre saber, imagen y palabra, así como la conducción del maestro, en donde las imágenes son un objeto por medio del cual

¹³¹Comenio, Juan Amos, *El mundo en imágenes. Esto es imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida*, Editorial Porrúa, CONACYT, México, 1993.

¹³²Aguirre, María Esther, “La apropiación del mundo: un lugar de encuentro entre el saber, la imagen y la palabra, en Comenio, Juan Amos, *op. cit.*, p. 10.

¹³³Comenio, Juan Amos, *op.cit.*, p. 76.

Comenio busca tanto representar el mundo al estudiante de modo recreativo, como lograr que el éste aprenda el nombre y sentido de las cosas gracias a la visualización de éstas. Un uso de la imagen que también remite al valor cultural que ésta ha tenido a lo largo de la historia, particularmente en la Edad Media, que como señalamos en el capítulo precedente, fue el medio para evangelizar y difundir las doctrinas católicas sobre poblaciones no letradas a través de la visualización de relatos bíblicos que permitían a los creyentes comprender nociones abstractas como la reencarnación de Jesucristo o la trinidad de Dios.

De manera concreta, el valor cultural de la imagen se ve reflejado en la obra de Comenio en tanto ésta no sólo constituye un medio que en el espacio escolar, permite captar la atención del estudiante, sino que bajo la conducción del maestro permite ilustrar el sentido que ciertas actividades tienen en su época, como por ejemplo, el oficio del maestro, cómo se realiza la cosecha, se atiende al ganado, etc. En este sentido en el *Orbis Sensualium Pictus* no sólo podemos encontrar algunas de las raíces de los argumentos didácticos, sino también de los argumentos culturales que en la actualidad apelan a la introducción de las imágenes debido al peso hegemónico que tendrían.

De este modo, a partir de la *Didáctica Magna* como del *Orbis Sensualium Pictus*, podemos identificar una serie de elementos visuales integrados a las reformas que Comenio busca instalar en la escuela y la enseñanza, como son: la necesidad de captar la atención del estudiante, el uso de imágenes como auxilio didáctico para representar el mundo y las palabras, así como la conducción de la mirada por parte del maestro sobre éstas de modo de lograr el vínculo entre el saber, las imágenes y las palabras. Tres elementos que forman parte de la incipiente cultura visual que a través de la obra de Comenio y a comienzos de la modernidad se empieza a forjar en la escuela.

Ahora bien estos tres primeros elementos como son: la atención, el uso didáctico de las imágenes y conducción de la mirada, serán algunos de los rasgos más constantes de la cultura visual escolar, los cuales habrán de ser continuamente retomados y adecuados a los intereses pedagógicos de cada época. Cultura visual escolar que se encuentra sujeta a cambios que implican la adaptación así como la incorporación de nuevas experiencias visuales dentro del aula, como la propuesta por el pedagogo Pestalozzi, considerado otra figura representante de la pedagogía moderna.

b) Johann Henrich Pestalozzi

El siglo XVIII fue un periodo que estuvo marcado por importantes procesos históricos que desencadenaron transformaciones significativas a nivel económico, social y político, entre los que destacan tres¹³⁴: la Revolución Industrial llevada a cabo en Inglaterra entre los años 1760 y 1780, a través de la cual surge la fábrica como nuevo espacio de producción que impulsó la migración masiva de la población del campo a la ciudad; la Revolución Francesa que significó la aparición de la burguesía capitalista e industrial así como los ideales de la libertad, fraternidad e igualdad sobre los cuales emergen los derechos del ciudadano; y finalmente la Ilustración que representó un movimiento político e intelectual que concibe a la razón como motor del progreso individual y social.

Tres procesos complejos e internamente heterogéneos que, de acuerdo a Caruso y Dussel tuvieron efectos significativos en la conformación de la escuela así como en el desarrollo de diversas propuestas pedagógicas, al convertirse la educación en un asunto determinante para los nacientes Estados europeos, quienes comienzan a diseñar las primeras leyes con el fin de hacer de la educación escolar una obligación.

Sobre este contexto encontramos las propuestas de otra figura importante dentro de la pedagogía moderna como es Johann Henrich Pestalozzi. Un hombre influenciado por la obra de Comenio y Rousseau, quien a medios del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, funda y organiza a lo largo de su vida una serie de hogares en los cuales pone en práctica nuevos métodos para educar a los niños y jóvenes de su tiempo. Propuestas que retoman de Comenio el interés por la sensibilidad, sobre la cual propone un método experimental así como una educación de la percepción o intuitiva basada en la observación directa.¹³⁵

Al respecto de esto último, la educación de la percepción que Pestalozzi propone se sostiene sobre tres pilares que considera esenciales al conocimiento, como son el número, la forma y las palabras. Tres elementos por medio de los cuales se busca afinar la percepción de los jóvenes, que involucraba por parte del maestro la realización de diversas preguntas en relación a los objetos, a través de las cuales buscaba indagar en la experiencia de observar de los estudiantes. Preguntas del tipo, ¿cómo se presenta esto a la vista?,

¹³⁴Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *op. cit.*, p. 89-94.

¹³⁵*Ibidem*, p. 117.

¿cuántos objetos son?, ¿cuál es su forma?, ¿cómo se nombra?, etc., con las cuales persigue hacer más precisa la mirada de los estudiantes, así como sus respuestas e ideas.

Precisamente, en torno a las operaciones que involucra la educación de la percepción, citan Dussel y Caruso las palabras de un discípulo y colaborador de Pestalozzi, Johannes Ramsauer quien describe cómo se desenvolvía la educación intuitiva, en relación a un ejercicio de lenguaje:

Este tapete estaba frecuentemente roto y tenía rasgaduras y agujeros. Nosotros (los alumnos) debíamos observar el tapete, que tenía figuras dibujadas, y debíamos describir la superficie con sus agujeros y rasgaduras, y teníamos que decir algo respecto de la forma, número, ubicación y color de lo que veíamos y percibíamos. A su vez, lo que decíamos era formulado en oraciones cada vez más largas. Él decía: Muchachos, ¿qué ven acá? (a las muchachas no las nombraba nunca):

Respuesta: Un agujero en la pared.

Otra respuesta: Un desgarro en la pared.

Pestalozzi: ¡Muy bien! Ahora, repitan conmigo: Veo un agujero en el tapete. Detrás del agujero veo la pared. Detrás del pequeño y largo agujero veo la pared.

Los alumnos repiten.

Pestalozzi: ¡Repitan conmigo! Veo figuras sobre el tapete. Veo figuras negras en el tapete. Veo figuras negras redondas en el tapete. Veo una figura cuadrada amarilla sobre el tapete. Al lado de la figura cuadrada amarilla veo una figura redonda y negra. La figura cuadrada está comunicada con la figura redonda a través de una línea gorda negra.¹³⁶

Un ejercicio basado en la observación a través del cual, como podemos apreciar se desarrolla y se hace más precisa la habilidad descriptiva de los estudiantes, que retoma el interés de Comenio sobre la educación de la sensibilidad así como la importancia de las imágenes y guía del maestro para conducir la mirada del estudiante, pero que también muestra las diferencias que Pestalozzi tiene respecto a Comenio. Pues mientras este último

¹³⁶Blankertz, Herwig, *Die Geschite der Pädagogik. Von der Aufklärung bir zur Gegenwart*, Büchse der Pandora, Wetzlar, 1992, pp. 109-110, en Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *op. cit.*, p. 118.

concebía la atención como una experiencia visual determinante para la enseñanza y las imágenes constituían un auxilio didáctico ameno para el estudiante, cuyo contenido estaba vinculado de modo íntegro a la palabra y al saber, la preocupación de Pestalozzi en torno a la educación de la percepción -como deja ver este ejercicio- se enfoca en agudizar el sentido de la vista así como la capacidad expresiva del estudiante, a la vez que el interés en las imágenes se encuentra en la forma de ésta más que en su contenido, pues, “Como muestra el ejemplo, el contenido de la observación era casi irrelevante, y lo importante era el ejercicio de observación en sí”¹³⁷.

De esta manera, podemos apreciar distintas propuestas y ejercicios en torno a la visualidad, respecto al sentido que la mirada adquiere dentro de la escuela y la enseñanza, así como en torno al valor que tiene la imagen, que dan cuenta de cómo se fue organizando la cultura visual en la escuela. Pero más aún, de las mutaciones que experimenta ésta, la cual, como veremos a continuación, está atravesada por operaciones de apropiación que resignifican las prácticas visuales planteadas en el pasado.

c) El método de enseñanza mutua y la pedagogía normalista¹³⁸: vigilancia y disciplina

Paralelo al trabajo de Pestalozzi y sobre el mismo contexto de transformación que experimenta Europa, a comienzos del siglo XIX surgen diversas propuestas por medio de las cuales se busca ofrecer una educación elemental a una cada vez mayores masas de individuos. Entre los distintos planes que se proponen, destaca el Método monitorial, el cual constituye un modelo de enseñanza, cuyos planteamientos fueron desarrollados por diferentes autores, pero que principalmente estuvo encabezado por el inglés Joseph Lancaster, quien ante la necesidad de educar a un gran número de niños y jóvenes de modo más metódico, elabora un sistema basado en ayudantes-alumnos, llamados monitores, quienes al apoyar y trabajar de manera colaborativa junto al maestro, permiten llevar a cabo de forma conjunta, una clase de hasta 1000 alumnos¹³⁹.

¹³⁷Caruso, Marcel y Dussel, Inés, *op.cit.*, p. 118.

¹³⁸ La pedagogía normalista representa una tradición que tomó matices distintos de acuerdo al país y contexto social sobre el cual se desplegó. En esta ocasión, al hablar de pedagogía normalista, nos referiremos de modo concreto al normalismo que se desarrolló sobre el contexto argentino analizado por Marcelo Caruso e Inés Dussel.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 101.

Aunque la introducción de estudiantes-monitores como apoyo a la enseñanza del maestro, no es una novedad dentro de las tradiciones pedagógicas, pues ya se encuentra presente en las escuelas jesuitas¹⁴⁰, así como también es recomendado por Comenio, Joseph Lancaster constituye una figura representativa de la pedagogía moderna en tanto el método monitorial –o enseñanza mutua como también se le denominó–, dio lugar a un modelo de escuela en la cual se manifiesta una experiencia visual más rigurosa como es la vigilancia. Para Narodowski, el método enseñanza mutua instaló un orden escolar basado en la vigilancia, como principal técnica por medio de la cual organiza la disciplina sobre los sujetos. Una postura que sustenta remitiéndose a la obra de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la prisión*, respecto a la cual retoma puntualmente el vínculo que se instala entre la disciplina y la vigilancia tras las transformaciones que experimenta la sociedad durante la época clásica¹⁴¹, en torno al modo de concebir y ejercer el poder de castigar por parte del orden jurídico-político, lo cual de manera particular se vio reflejado en el modelo de escuela que el método monitorial instaló.

Para comprender esto último, es necesario referirse a la obra de Foucault, en la cual analiza cómo se fue estableciendo un vínculo entre la disciplina y la vigilancia. Un lazo que se comienza a prefigurar, en el momento en que se sustituye el espectáculo punitivo que representaba el suplicio como principal técnica de castigo del Antiguo Régimen, por una forma más discreta y constante de condena: el encierro en prisión. Reemplazo que responde a un cambio respecto al modo de comprender el castigo, como un acto que en lugar de torturar violentamente el cuerpo, debe dirigirse a conseguir la transformación del alma y la conducta¹⁴². Esto involucra pensar el castigo como una operación cuyo propósito es la reforma del sujeto, lo cual se consigue actuando sobre el corazón, el pensamiento y voluntad del sujeto,¹⁴³ núcleo de acción a partir de la cual se abre la posibilidad de encauzar la conducta de éste.

En torno a esta nueva concepción del castigo, aparece la disciplina, concebida como un conjunto de técnicas y procedimientos que permiten el encauzamiento de la conducta, a

¹⁴⁰ Cfr., Gil, Eusebio (edi.), *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. LA RATIO STUDIORUM*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 1992.

¹⁴¹ Que transcurre entre los siglos XVII y XVIII.

¹⁴² Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, p. 127.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 24.

través del ejercicio de un control minucioso y constante sobre las operaciones del cuerpo¹⁴⁴, específicamente, respecto a sus fuerzas y movimientos. Disciplina que supone el ejercicio de una vigilancia constante sobre el sujeto, la cual se desenvuelve a partir de cuatro técnicas, como son: en primer lugar, la clausura, es decir, el encierro de una masa de sujetos en un lugar cerrado en sí mismo, que involucra aislarlos del resto de la población y por ende establecer un espacio específico para su vigilancia; en segundo lugar, la división interna del espacio por zonas, a través de la cual se determina el lugar que le corresponde a cada individuo y que permite vigilar más fácilmente sus conductas, dar cuenta de su presencia y ausencia; en tercer lugar, la instalación de emplazamientos funcionales, es decir, el establecimiento de espacios con funciones específicas, por medio de la cual, se puede registrar de forma más detallada e individual el cumplimiento de las tareas asignadas a cada individuo, respecto a su habilidad y productividad; y finalmente el rango, un valor intercambiable, que señala el lugar que ocupa un individuo dentro de una clasificación, el cual establece una relación jerárquica entre los sujetos.

Un conjunto de técnicas a través de la cual la vigilancia se configura como una práctica visual ligada a la disciplina, bajo la forma del registro y control minucioso en torno al movimiento, al desempeño y lugar que ocupa un sujeto, que no sólo se presenta en la institución carcelaria, sino que también como analiza Foucault y Narodowski se encuentra presente dentro del orden escolar que el método de enseñanza mutua organizó. Puntualmente esto se ve reflejado en la “reorganización del tiempo y del espacio escolar”¹⁴⁵ que Lancaster propuso, el cual precisamente replica en el ámbito escolar estas cuatro técnicas disciplinarias.

En primer lugar, a nivel espacial la vigilancia como práctica visual por medio de la cual se ejerce disciplina, se aprecia en la construcción de grandes salones¹⁴⁶, en los cuales se instalan hileras de escritorios comunes para grupos de más de 350 estudiantes, con un amplio pizarrón al frente y una tarima, lugar en el que se ubica el maestro. Un salón amplio y a la vez cerrado en sí mismo, en cuyo interior se desplazan los estudiantes, que significa separarlos del resto de la población y someterlos a la vigilancia continua del maestro, quien se mantiene de pie sobre una tarima atento a los movimientos de la clase. En segundo lugar

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 141.

¹⁴⁵ Caruso Marcelo, Dussel Inés, *op. cit.*, p. 107.

¹⁴⁶ Aproximadamente 7 metros de ancho por 12 de largo. Cfr., Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *op.cit.*,108

a nivel temporal, se observa en la importancia que adquirió dentro del método de enseñanza mutua, el registro sobre la puntualidad de los estudiantes, respecto a su presencia y/o ausencia en clases, así como la realización de sus actividades dentro de tiempos cronometrados. Gestos a través de los cuales, se busca regular los movimientos de los sujetos, de manera de maximizar el rendimiento de éstos, es decir, lograr que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolle de una forma más rápida y productiva¹⁴⁷.

En tercer lugar, el método monitorial instaló una red de relaciones jerarquizada y piramidal entre los sujetos, basada en el establecimiento de funciones específicas. En la base de la pirámide se encuentran los estudiantes, cuyo deber es cumplir con las tareas y órdenes asignadas. Por encima de ellos se encuentran los monitores, que representan los alumnos más aventajados y son los únicos que se pueden comunicar directamente con el maestro, cuya función es transmitir las indicaciones de éste, así como vigilar el cumplimiento de sus órdenes y corregir las actividades de los estudiantes. Y finalmente en la cima de la pirámide se encuentra el maestro, quien desde una tarima se encarga de controlar de modo global, el cumplimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, que cada estudiante y monitor esté desempeñando correctamente las funciones y actividades que le corresponde¹⁴⁸.

Y en cuarto lugar, el ejercicio de la disciplina a través de la vigilancia, se manifiesta en la exigencia de Lancaster, de llevar un registro pormenorizado sobre el temperamento y conducta de cada estudiante¹⁴⁹. Registro que involucra desplegar un seguimiento individual respecto a los avances y retrocesos del estudiante en cada materia¹⁵⁰, así como cuantificar el logro y fracaso de los estudiantes, a través de una calificación numérica -que en promedio iba del 1 al 10-¹⁵¹ la cual es escrita y exhibida sobre un letrero que cuelga del cuello de los jóvenes. Calificación que establece el rango del estudiante dentro de la clase, su lugar específico, de acuerdo a su rendimiento en la realización de sus actividades.

Por otra parte, junto con estas cuatro técnicas disciplinarias presentes en la estructura de la escuela lancasteriana, es importante señalar que la vigilancia no constituye una

¹⁴⁷ Caruso Marcelo, Dussel, Inés, *op. cit.*, p. 108.

¹⁴⁸ Narodowski, Mariano, *op. cit.*, p. 135.

¹⁴⁹ Taylor, Joyce, *Joseph Lancaster. The Poor Child's Friend. Educating the poor in the early nineteenth century*, The Campanile Press, Kent, 1996, p. 17, en Caruso Marcelo, Dussel Inés, *op. cit.*, p. 105.

¹⁵⁰ Caruso, Marcelo, Dussel Inés, *op. cit.*, p. 106.

¹⁵¹ Rango de números que depende de la cantidad de estudiantes presentes en una fila.

práctica unilateral, ya que no descansa únicamente en la autoridad del maestro, sino que convierte a cada individuo dentro de la escuela, en un sujeto con el poder de vigilar y controlar al resto de las personas. En este sentido, como indica Narodowski, “La escuela de Lancaster democratiza el sistema de vigilancia al hacer del alumno un agente posible de control”¹⁵². De este modo, el ejercicio de la vigilancia se extiende al conjunto de las personas que se desplazan al interior del espacio escolar, convirtiéndose en una operación que establece una relación entre los maestros, estudiantes y monitores, de mutua observación y control.

De este modo, el método de enseñanza mutua se alinea con las técnicas disciplinarias que Foucault analiza, bajo las cuales la vigilancia minuciosa sobre la conducta, movimientos y rendimientos del estudiante se convierte en la práctica visual principal sobre la cual se organiza la escuela y la enseñanza lancasteriana.

Ahora bien, la vigilancia constituirá una práctica visual, que más allá del modelo de enseñanza mutua, será un rasgo constante de la cultura visual de la escuela, que con diversas variaciones podremos volver a encontrar a comienzo del siglo XX cuando el Estado asume la función de controlar y dirigir la educación escolar de los estudiantes.

En los inicios del siglo XX, surge con fuerza la corriente pedagógica normalista, una tradición que cuenta con diversas líneas teóricas, pero que en el contexto argentino, -sobre el cual se basan los análisis de Dussel y Caruso- la pedagogía normalista se fundamentó en la estructuración de un conjunto de normas para regular las conductas de maestros y estudiantes¹⁵³, en cuyo diseño destacan dos figuras representativas del normalismo en Argentina como son: Víctor Mercante y Rodolfo Senet. Dos pedagogos cuyas propuestas se encuentran influenciadas por el pensamiento positivista de la época, un movimiento filosófico del siglo XIX de corte epistemológico, desarrollado principalmente por Auguste Comte¹⁵⁴ y por el inglés Herbert Spencer¹⁵⁵, el cual concibe y propugna a la ciencia como motor del progreso, orden y reforma social.

En consonancia con los principios del positivismo, la pedagogía normalista establece un interés sobre dos ramas científicas: la biología, puntualmente la teoría evolucionista de

¹⁵² Narodowski, Mariano, *op. cit.*, p. 147.

¹⁵³ Caruso Marcelo, Dussel Inés, *op.cit.*, p. 147.

¹⁵⁴ Abbagnano, N y Visalberghi, A, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 535.

¹⁵⁵ Caruso Marcelo, Dussel Inés, *op. cit.*, p. 151-152.

Darwin y la psicología. Un interés a partir del cual comienza a estudiar asuntos relativos a la influencia del origen social y racial sobre la conducta del sujeto, en tanto los considera elementos que condicionan e intervienen sobre el desarrollo cognitivo del estudiante, respecto a la evolución y límites del aprendizaje de estos¹⁵⁶.

Sobre este nuevo enfoque que contempla los aspectos biológicos y psicológicos de la conducta, Víctor Mercante promueve el diseño de un conjunto de fichas, a través de las cuales se puede obtener información precisa y cabal sobre el contexto familiar del estudiante, respecto a su ascendencia racial, edad, carácter, salud, enfermedades, situación económica, vida doméstica, estudios, aspiraciones sociales, etc.¹⁵⁷ Un conjunto de datos que permite identificar en detalle tanto las cualidades como las anomalías a nivel cognitivo y emocional del estudiante, así como explicar y predecir los futuros resultados escolares de éste. Esto último sobre los fundamentos de la teoría de la herencia de rasgos, que describe cómo se transmiten entre padres e hijo, ciertas inclinaciones que puede ser favorables o desfavorables para el aprendizaje, las cuales para Mercante tienen un carácter determinante sobre el éxito o fracaso escolar del estudiante.

Ahora bien, la realización de un registro pormenorizado y fidedigno del estudiante, da cuenta del ejercicio de una vigilancia sobre el sujeto que va más allá del seguimiento continuo sobre el temperamento y conducta del estudiante dentro del espacio escolar que el método monitorial de Lancaster promovió, pues bajo la pedagogía normalista, la mirada vigilante se extiende hacia las esferas sociales, psicológicas y biológicas del individuo. Aspectos que permiten obtener un mayor conocimiento sobre el sujeto, al identificar las desviaciones en la conducta del estudiante, así como las raíces de éstas y más aún, predecir sus futuros comportamientos, lo cual involucra la posibilidad de ejercer un control más riguroso y completo sobre población escolar.

Por otra parte, en relación al orden escolar, la pedagogía normalista reforzó la disciplina presente dentro del modelo monitorial, al promover una mayor uniformidad y simultaneidad de los movimientos de los estudiantes. Esto se puede apreciar en las propuestas de Rodolfo Senet, quien promueve una serie de medidas como son: el establecimiento de horarios específicos de entrada y salida, toques de campana para

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 151.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 156.

anunciar el inicio de clase así como el comienzo y fin del recreo, fijar formas uniformes de salir del salón, de esperar al maestro, de levantarse de la mesa, de guardar los útiles¹⁵⁸. Un conjunto de medidas a través de las cuales se regulan y homogenizan con mayor énfasis el cuerpo de los estudiantes, que facilitan el ejercicio de la vigilancia por parte del maestro en tanto le permiten identificar con mayor rapidez cualquier anomalía que surja dentro del funcionamiento de la escuela.

Ahora bien, a través de la revisión sintética de las propuestas de Juan Amos Comenio, Johann Pestalozzi, la enseñanza mutua de Joseph Lancaster y la pedagogía normalista en el contexto argentino, se ha podido apreciar cómo el espacio escolar no permaneció ajeno ni distante a las experiencias visuales, por el contrario, participó de modo directo en la construcción de una cultura visual escolar en torno a la mirada, que implicó desarrollar un modo de concebir y practicar la visualidad dentro del espacio escolar, como de dotar de sentido el uso de las imágenes. Una cultura visual -sujeta a cambios- que involucró promover ciertas prácticas visuales por sobre otras -como es la atención-, de instalar modos correctos e incorrectos de mirar -la observación precisa-, de producir una mirada vigilante sobre el estudiante, de conceder valor a las imágenes, ya sea como auxilio didáctico que permite representar e ilustrar los saberes y/o el mundo o como medio que apoya la enseñanza de la lengua.

Lo anterior constituye una serie de prácticas visuales con matices particulares, en las cuales además podemos apreciar relaciones de préstamo y referencia tanto entre las propuestas de los autores como en las corrientes pedagógicas revisadas, a través de la cual se retoma y actualiza bajo otros propósitos planteamientos pasados. Esto se observa, por ejemplo en el uso de la tarima, la cual es utilizada como soporte sobre el cual el maestro es el centro de atención de los estudiantes –en el caso de Comenio– y por otra parte, dentro de método monitorial, es usada como medio que permite al maestro ejercer una vigilancia y control a sus estudiantes. Préstamos y reactualización que de modo claro también se ve reflejado en torno a la vigilancia y la disciplina, que involucró un reforzamiento y extensión de los alcances de la mirada vigilante, centrada -en el método monitorial- en el uso eficiente del tiempo, en relaciones de jerarquía y en mantener un registro sobre la conducta y

¹⁵⁸*Ibidem*, p. 150

rendimiento del individuo dentro del espacio escolar, que posteriormente en la pedagogía normalista, implicará un seguimiento más completo y minucioso sobre el estudiante dentro y fuera de la escuela, en torno a su vida familiar y origen social.

Por otra parte, esta revisión sucinta sobre la cultura visual organizada dentro de la escuela, que nos permite comprender las experiencias visuales que el espacio escolar desde la modernidad promovió, representa un conocimiento necesario para entender el escenario sobre el cual se produce el encuentro entre el cine y la escuela, así como las raíces de los conflictos que se habrán de instalar entre las prácticas visuales que promueve la escuela y las que despliega el cine.

2.2. El Cine y escuela: máquinas de visión y transmisión

Como hemos podido apreciar la escuela desarrolló su propia cultura visual, la cual aunque no es homogénea se basó preferentemente en promover una mirada atenta y vigilante, así como instalar el uso didáctico de imágenes como un medio a través del cual ilustrar los contenidos y saberes de la escuela. Una cultura visual que experimenta una particular agitación ante la aparición a finales del siglo XIX del cinematógrafo, un aparato que por primera vez ofrece la posibilidad de proyectar imágenes en movimiento.

Para comprender los conflictos que el cinematógrafo provocó dentro de la cultura visual de la escuela, es necesario considerar previamente los distintos tipos de experiencias visuales que tanto la escuela como el cine desenvuelven. Una distinción que podemos decir, responde al hecho de compartir ambas la cualidad común de ser máquinas de visión, en la medida en que, como señala María Silvia Serra¹⁵⁹ ambas actúan como aparatos que *dan a ver*¹⁶⁰, es decir, que intervienen en los modos en que se *da* a visibilizar e invisibilizar la realidad.

Gesto de dar a ver y no-ver que María Silvia Serra identifica como un juego que el cine y la escuela desarrollan con las sombras y las luces, indicando que: “cine y escuela constituyen máquinas que literal o metafóricamente, parten de jugar con las luces y con las

¹⁵⁹Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Editorial Teseo, Buenos Aires, 2010.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 49.

sombras, iluminan parte del mundo, proponiendo un orden en este juego de ver y dejar en las sombras.”¹⁶¹

Un movimiento zigzagueante que involucra iluminar ciertos aspectos de la realidad y dejar en oscuridad otros, que remite a la estructura compleja del cine y la escuela como máquinas de visión, que junto con organizar la mirada, proyectan formas distintas de visualizar y dotar de sentido el mundo, como a continuación podremos apreciar.

2.2.1. La disipación frente a la atención y la vigilancia

La naturaleza del cine como tecnología visual quedó plasmada desde la primera exhibición del cinematógrafo, el cual como aparato oculto en el fondo del salón y tras los espectadores, proporcionó por vez primera la posibilidad de proyectar imágenes en movimiento. Proyección que involucró una serie de cambios en las prácticas visuales de la época, respecto al régimen escópico moderno, en tres aspectos: en primer lugar promovió una mirada de tipo *Glance* que exalta la dimensión sensible y temporal de mirar; en segundo lugar, hizo de la visión un acto colectivo; y en tercer lugar, mostró el poder de las imágenes en movimiento de convertir lo cotidiano en un espectáculo visual extraordinario.

Cambios en los modos de mirar las imágenes y la realidad que se refuerzan con la conversión del cinematógrafo en cine y su consolidación como arte de masas en el siglo XX, en tanto da lugar al desarrollo más elaborado de las técnicas y lenguaje cinematográfico, como es el primer plano, el *travelling*, el *flash-back*, el montaje alterno, etc. Elementos que nos muestran el desarrollo del cine como máquina visual capaz de construir una historia por medio de la manipulación de las imágenes, pero más aún, de hacer de la proyección un juego de luces y sombras, el cual se expresa, por un lado, en las imágenes sobre la pantalla atravesadas por la breve oscuridad que las intercala y por otro, en la luz y oscuridad que envuelve a los espectadores en la sala.

Un juego intermitente a través del cual, tradiciones cinematográficas como la soviética, van formando un modo de experimentar visualmente la realidad marcado, de acuerdo a Benjamin, por la disipación, esta forma de mirada próxima a la visión de tipo *Glance*, de carácter táctil, que involucra una “recepción en la dispersión”, a través de la

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 57.

cual el espectador experimenta una continua interrupción sobre la percepción y el curso de sus ideas. Lo anterior implica instalar en la experiencia visual como en el pensamiento del sujeto, momentos fugaces de oscuridad y luz, los cuales impiden precisamente que éste se sumerja y pierda en el movimiento de las imágenes.

Por su parte, pensar la escuela como máquina de visión, exige en primer lugar comprender en qué sentido la institución escolar es una máquina. Como se ha señalado, la escuela es una institución moderna que experimentó diversas transformaciones a través de los planteamientos de Comenio, Pestalozzi así como de Lancaster, que responden a los cambios sociales, políticos y económicos desencadenados a mediados del siglo XVIII en Europa, los cuales finalmente habrán de conducir a la obligatoriedad de la escuela durante la transición del siglo XIX al XX¹⁶².

Un proceso en el que convergen diversos factores¹⁶³, pero que de acuerdo a Pablo Pineau significará la transformación de la escuela en una “máquina de educar”, es decir, en un aparato que de modo operativo y gradual se hace cargo de la educación de las masas. Como Pineau señala:

La escuela moderna nació como una “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas “máquina” era una mala palabra), sin embargo todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil.¹⁶⁴

Caracterización de la escuela como “máquina de educar” en pos de la educación - entendida como aculturación - de las masas, de ese grupo uniforme de individuos que el cine como industria del espectáculo también apoyó en su formación, que hace uso de una metáfora que podemos retomar y ampliar, señalando que la escuela, junto con ser una

¹⁶² Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 28-29.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 22.

máquina de educar, es también una máquina de visión, en tanto desde su re-organización forjó formas de mirar, como es la atención, la observación precisa y la vigilancia e hizo uso de imágenes como apoyo didáctico de la enseñanza.

Ahora bien, la escuela como máquina de visión ha desarrollado su propio juego de dar a ver y no-ver que a la vez muestra la relación que ésta, desde la modernidad ha mantenido con las prácticas visuales de la época. Por un lado, la escuela al promover la necesidad de mantener la atención ejerce un gesto de visibilizar e invisibilizar, que aunque no descarta la dimensión sensible de la mirada, como hemos visto en Comenio y Pestalozzi, no se aproxima a la mirada de tipo *Glance* o a la disipación que promueve el cine. Por el contrario, si tomamos la experiencia visual de la atención podemos decir que es una práctica visual más próxima a la mirada de tipo *Gaze* -racional e intemporal- promovida por tecnologías como la cámara oscura, en tanto por un lado hace uso de imágenes fijas y por otro, al involucrar por parte del maestro conducir la mirada del estudiante, implica concentrar y enmarcar la mirada de éste sobre aspectos precisos, por ejemplo sobre ciertos detalles de las imágenes, dejando en sombras otros posibles elementos de ésta. Un gesto que replica el corte que la cámara oscura ejercía sobre la realidad, al resaltar ciertos matices de un objeto e invisibilizar otros.

Una proximidad con la mirada de tipo *Gaze* que aumenta bajo la experiencia visual de la vigilancia promovida por el método monitorial y la pedagogía normalista analizada, en la medida en que ésta es una mirada que busca tener una visión y saber exhaustivo sobre el cuerpo del sujeto. Vigilancia que replica el modelo visual de la mirada *Gaze*, en tanto individualiza al sujeto, a la vez que pretende obtener una imagen y conocimiento claro así como completo de éste.

De esta forma el cine y la escuela constituyen dentro de sus propios procesos, máquinas de visión que organizan y proyectan un orden visual, es decir, un modo de experimentar la mirada, que se ha inclinado hacia distintas prácticas visuales, en el caso del cine hacia la mirada de tipo *Glance* y la escuela hacia la mirada de tipo *Gaze*. Dos inclinaciones visuales opuestas que es necesario reconocer en tanto actúan como antecedente de la relación que entre ambas se establecerá.

2.2.2. Cine y Escuela: la transmisión de la cultura

Por otra parte, respecto a la segunda cualidad en común, el cine y la escuela dentro de sus respectivas lógicas han ejercido una importante labor de transmisión de la cultura. Ahora bien, como señala María Silvia Serra el concepto de transmisión contiene connotaciones distintas de acuerdo al marco teórico desde el cual se tome, de modo específico ella retoma el sentido de este término de la obra de Régis Debray, la cual es caracterizada como la “capacidad de transportar en el tiempo, de transformar y convertir, dar forma, prolongar lo que somos en los que nos sobrevivirán”¹⁶⁵.

Definición que remite a la capacidad de heredar a las futuras generaciones los saberes, conocimientos y experiencias formados en el pasado como un legado susceptible al cambio, que resulta apropiada para pensar la transmisión de la cultura llevada a cabo por el cine. De acuerdo a Román Gubern¹⁶⁶ el cine actúo como un artefacto cultural desde las primeras filmaciones realizadas por los hermanos Lumière, en tanto las vistas tomadas por ellos y sus operadores, proporcionaron imágenes en movimiento de parajes, personas y culturas provenientes de lugares que eran tanto cotidianos como lejanos y desconocidos, que significó para los individuos de la época la posibilidad de ampliar su visión sobre el mundo al conocer formas distintas de vida. Un material que también ofreció a las generaciones futuras la oportunidad de contar con imágenes cinematográficas que sirvieran como registro y documentos visuales históricos a través de los cuales una parte de la cultura se pudo transmitir.

Por otra parte, respecto a la escuela el concepto de transmisión ha sido sumamente relevante dentro de ciertas tradiciones pedagógicas, particularmente la corriente francesa iniciada por Émile Durkheim, quien define la educación de la siguiente manera: “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”¹⁶⁷

¹⁶⁵Debray, Régis, *Transmitir*, en Serra, María Silvia, *op. cit.*, Nota 36, p. 53.

¹⁶⁶Gubern, Román, *op. cit.*, p. 25.

¹⁶⁷ Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Editorial Colofón, 1984, p. 70, en Pineau Pablo, Dussel Inés y Caruso Marcelo, *op. cit.*, p. 47.

Una definición de educación que vincula a ésta con una labor social, basada en el encuentro y comunicación entre generaciones distintas, bajo la cual subyace el concepto de transmisión de la cultura, que de acuerdo a Pablo Pineau se habría convertido en el principal propósito de la escuela. Postura compartida por María Silvia Serra, quien al respecto señala “La escuela, a lo largo del siglo XX, se hace cargo de la definición de educación que Durkheim plasmará – aquella que planteaba que la educación puede definirse como la transmisión de la cultura de las generaciones más viejas a las más jóvenes.”¹⁶⁸

Labor de transmisión de la cultura por parte de la escuela, que María Silvia Serra aclara que históricamente ha tomado formas diversas, pero que en sentido amplio, involucra legar a las nuevas generaciones los saberes, conocimientos, valores y sentidos producidos por las generaciones pasadas, así como actualizar la cultura transmitida. Un gesto que implica realizar una selección sobre lo que se ha de heredar, lo cual se refleja en el acto de determinar tanto el qué y el cómo se transmite, a través del establecimiento de un curriculum o planes y programas de estudio, que involucran un recorte sobre la cultura que se habrá de enseñar y transmitir.

Transmisión que podemos ver reflejada en el uso de los materiales visuales heredados por la pedagogía moderna, como son las ilustraciones que rodean el salón, en forma de mapas, pinturas y retratos de figuras históricas connotadas. Elementos que hablan de una transmisión que pasa por el uso de imágenes, como soporte por medio del cual se selecciona qué representaciones de los acontecimientos y saberes del pasado se quiere preservar para las nuevas generaciones y cuáles no. Un acto que nuevamente expresa el juego de luces y sombras que la escuela como máquina de visión ejerce sobre la imagen de la realidad, pasada, presente y futura.

De este modo, el cine y la escuela comparten la cualidad de ser máquinas de visión y transmisión, que como podremos apreciar más adelante es una de las bases sobre la cual se ha gestado conflictos importantes, pues a la vez que la escuela busca instituirse en la máquina de visión y transmisión hegemónica de la cultura a comienzos del siglo XX¹⁶⁹, a la

¹⁶⁸ Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 62.

¹⁶⁹ Pineau Pablo, Dussel Inés y Caruso, Marcelo, *op. cit.*, p. 27.

par el cine se comienza a convertir en una industria cultural relevante y destacada, que bajo sus propias lógicas y principios organiza un orden de lo visible y lo invisible.

Dos procesos que nos colocan frente a órdenes de visión y transmisión que difícilmente coinciden, pero que no impidió el encuentro entre ambas, sino que por el contrario, impulsó el desarrollo de diversas propuestas, a través de las cuales las instituciones escolares buscaron incorporar el universo visual del cine.

2.3. El cine en la escuela: el encuentro de dos miradas

Al ser el cine y la escuela máquinas de visión y transmisión, pensar el cine dentro del espacio escolar, en relación a su inclusión o exclusión, implica pensar la presencia de un orden visual particular, dentro de otro orden visual igual de complejo. Más específicamente como señala María Silvia Serra, “considerar el cine en la escuela es necesariamente considerar un artificio dentro de otro artificio, una forma de mirar dentro de la otra, una mirada que es a su vez mirada por otra, un orden simbólico leído desde otro orden.”¹⁷⁰

Una afirmación que conduce a reconocer que el cine no es tan sólo un artefacto mecánico, sino que es una forma particular de orden visual cuya introducción dentro de la escuela involucrará, por un lado, confrontar dos formas de visualizar la realidad distintas y por otro lado, realizar operaciones de modificación en torno al cine, para su adaptación apropiada al interior del espacio escolar. Sin embargo, indagar sobre la relación entre cine y escuela, más puntualmente la presencia del cine dentro de la máquina de educar, requiere tener en consideración previamente, por qué la escuela incorpora este universo visual y cultural particular dentro de su propia estructura y más aún, qué operaciones de adaptación realizó sobre éste para admitir su ingreso en la escuela.

Cuestiones que nos remiten a la cultura visual escolar sobre el cine, pero más aún a cómo se fue desarrollando el encuentro entre ambos, que de acuerdo a la investigación de María Silvia Serra se dio desde la invención del cinematógrafo, muy puntualmente durante la celebración mundial de éste en la Exposición Internacional realizada en París en 1900, que no fue ignorada por ciertas organizaciones con intereses educativos, como la revista

¹⁷⁰ Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 72.

argentina *El Monitor de la Educación*¹⁷¹. Una publicación que reseñó en sus páginas las maravillosas vistas filmadas por los hermanos Lumière, la cual celebró al cinematógrafo como una gran innovación tecnológica en tanto ofrece importantes beneficios en el ámbito educativo, entre los cuales se encuentra la posibilidad de filmar y proyectar películas inspiradas en hechos históricos, morales y científicos.¹⁷²

No obstante, con el transcurso de las primeras décadas del siglo XX, cuando el cine va construyendo su propio lenguaje que lo llevarán a convertirse en una industria del espectáculo –particularmente en Estados Unidos-, comienzan a surgir las primeras voces de crítica por parte de diversos maestros que cuestionan el valor del cine como práctica cultural, social y moral. Y esto sin rechazar las ventajas educativas que implica el cine, como instrumento que facilita la enseñanza, sino reconociendo en las películas una función educativa peligrosa que es preciso controlar y expurgar de raíz.

Dentro de esta postura se encuentra el pedagogo normalista Víctor Mercante –antes señalado- quien a comienzos del siglo XX identifica en el cine de Hollywood, una peligrosa escuela de frivolidad, que difunde una imagen espectacular, ilusa y falsa sobre la realidad, la cual tendría nefastos efectos sobre la población más vulnerable, como son los niños y las mujeres. Una acusación que podemos ver reflejada en sus propias palabras, cuando declara que, “Esta excelente escuela de criminalidad y perversión donde relucen dagas, puñales, revólveres, carabinas o a cada momento se trenzan sujetos en feroces explicaciones, imagináosla una escuela común.”¹⁷³

Esta postura reconoce en el cine una escuela perversa que cumple una función educativa peligrosa al proyectar de modo atractivo imágenes obscenas de violencia y pasión desmedida, las cuales ofrecen modelos de conductas perniciosos para los niños y mujeres, quienes sin la presencia de una autoridad como el maestro, pueden verse impulsados a imitar tales imágenes. Frente al peligro que representa la función educativa que lleva a cabo el cine, se recomienda someter a éste al control de la estructura escolar, bajo la apelación de un conjunto de argumentos de orden moral, biológico, psico-social, familiar, que a la vez

¹⁷¹ Anónimo, “El cinematógrafo en la sección de enseñanza de la exposición”, En Revista *Monitor de la Educación*, 1900, Buenos Aires, N°330, p. 801.

¹⁷²Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 80.

¹⁷³Mercante, Víctor, *Charlas Pedagógicas 1890- 1920*, Editor M. Gleizer, Buenos Aires, en Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 180.

que sirven para afirmar los perniciosos efectos del cine, justifican las medidas de censura y regulación sobre las películas que ingresan a la escuela.

Argumentos contra el cine que podemos apreciar en la siguiente lista¹⁷⁴:

- a) porque los distrae de los deberes escolares;
- b) porque los aleja de otros géneros de recreo más apropiados a su edad, como los juegos al aire libre, los paseos, las excursiones;
- c) porque falsea su concepción de la vida representándosela de una manera artificiosa, tanto en sus aspectos exteriores como en sus aspectos íntimos, morales y sociales;
- d) porque los distrae de sus trabajos domésticos y priva así a sus familias de la ayuda que podría tener con ellos;
- e) porque sus repercusiones directas o indirectas, perjudica al espíritu y a la educación (perjuicios morales) y no lo es menos desde el punto de vista físico (oscuridad, salas cerradas, atmósfera viciada, promiscuidad, etc.);
- f) porque los niños y jóvenes faltos de las necesarias facultades de autocrítica y de autodominio están expuestos a sufrir la sugestión de las escenas pasionales, de las escenas de violencia y de criminalidad presentadas en la pantalla cuya sugestión repercutiría en la vida corriente.
- g) Porque de todas las maneras por todos los elementos ofrecidos por la técnica –luz, color, sonido–, por la vertiginosa sucesión de imágenes, etc., el cinematógrafo puede favorecer en los sujetos tarados, en los predispuestos a trastornos nerviosos, en los hipersensibles, los hiperestésicos, y de una manera general, en los deficientes psíquicos o en los que tienen una tendencia para el porvenir, el desarrollo de formas peligrosas de neurosis, producidas por impresiones psico-visuales o psico-sensoriales y que podrían ser la causa de fenómenos graves en el período mismo del desarrollo psíquico y mental del individuo

Como podemos observar, se presentan una serie de argumentos que remiten entre otros asuntos: al poder de distracción del cine que desvía a los niños de ocupaciones acorde a su edad; a la imagen ilusoria que proyecta sobre la realidad; al poder manipulador de éste a nivel cognitivo y emocional sobre los niños que ejercen las técnicas cinematográficas de las películas. Acusaciones hacia el cine que a grandes rasgos nos refieren a las críticas que

¹⁷⁴ Anónimo, “Los peligros morales del cine”, Revista *El Monitor de la Educación*, 1932, N° 457, en Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 181-182.

Martín Jay¹⁷⁵ identifica en torno a la mirada de tipo *Glance* que a lo largo de ciertas corrientes filosóficas, entre ellas la obra de Platón, han rechazado esta experiencia visual como una práctica de corte sensible y temporal a través de la cual se obtiene una imagen aparente de la realidad.

Críticas que la escuela a su modo retoma, apelando para ello a argumentos de corte tanto psicológico como moral, que aluden al daño sobre la integridad física y mental que el cine causaría sobre los niños, las cuales retornarán continuamente convirtiéndose en una constante en la relación entre el cine y la escuela, pero que además, inspiró las primeras medidas de rechazo de éste en el ámbito escolar, aunque no su exclusión definitiva. En su lugar se promovió la creación en las instituciones escolares de comités de censura que controlasen la función educativa de las películas, a través de una serie de medidas tales como: estipulación de un conjunto de criterios que regulasen la selección de películas; exigir la presencia de maestros en la exhibición de toda película; establecer grados de edad adecuados para cada película; horarios de exhibición y fijación de una cantidad de tiempo limitado dedicado a la visión de películas¹⁷⁶.

Un conjunto de estrategias de control y censura por medio de las cuales se excluyen cierto tipo de cine, que da cuenta además, de las operaciones a través de las cuales la escuela, como máquina de visión y de transmisión busca defender su hegemonía como institución oficial encargada de la educación formal de los individuos. Lo cual implicó la defensa de sus prácticas visuales, ligadas a la mirada atenta y vigilante como también reafirmar el uso de imágenes que representan e ilustran sin conflictos los saberes que la escuela busca enseñar. Una defensa que conducirá respecto al cine a excluir los aspectos frívolos, violentos y pasionales de las películas.

Esta postura involucrará no sólo favorecer y permitir el acceso de cierto tipo de cine en la escuela, sino establecer una continua actitud de vigilancia sobre las películas que consumen los estudiantes por fuera del ámbito escolar y en general sobre la cultura visual que se despliega a nivel masivo.

De esta forma el encuentro entre el cine y la escuela se verá atravesado por una actitud de entusiasmo, vigilancia y censura, que constituirá algunos de los rasgos más

¹⁷⁵Jay, Martín, *op. cit.*

¹⁷⁶Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 184.

constante de la relación entre ambas que en distinto grado, perdurarán en los distintos planteamientos que la pedagogía desarrolló en torno al cine en la escuela a lo largo del siglo XX.

Precisamente el estudio de María Silvia Serra se centrará en identificar algunas de las operaciones por medio de las cuales la pedagogía¹⁷⁷ incorporó al cine dentro del orden de la escuela. Operaciones que la autora engloba bajo dos amplias líneas, que sintetizan algunos de los modos en que la pedagogía reflexionó y estableció los usos del cine al interior del ámbito escolar¹⁷⁸, que ofrecen una visión general tanto sobre los principios como los propósitos que justificaron el ingreso del cine en la escuela, así como las modificaciones que se hicieron sobre éste.

2.3.1. Pedagogías que se abren al cine: pensar a través del filme

Como se ha señalado, la escuela no cerró sus puertas al cine, sino que su exclusión recayó sobre aquellas películas a las que se acusa de ejercer una peligrosa educación sobre las personas. Mas a la vez que desarrolla medidas de censura y regulación sobre la experiencia de ver cine en la escuela, se fueron planteando distintas propuestas que, sin dejar de lado la actitud de sospecha frente a las películas, defendieron el uso del cine como tecnología al servicio de la enseñanza.¹⁷⁹

Un uso que ya se había promovido desde la aparición y difusión del cinematógrafo en las primeras décadas del siglo XX, a través de la proyección de las vistas, como de películas que recrean hechos históricos y científicos, que involucró además la filmación de películas educativas producidas expresamente para ser utilizadas en las escuelas. Postura frente al cine que favoreció en mayor medida el uso del género documental, al considerarlo un tipo de películas que no caían en la frivolidad y manipulación del cine de ficción.

¹⁷⁷ Pedagogía concebida como reflexión en torno a la organización de la educación escolar, Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 37-38.

¹⁷⁸ La investigación que realiza María Silvia Serra identifica tres operaciones a través de las cuales la pedagogía introduce al cine en el ámbito escolar. No obstante nosotros nos centraremos en las dos primeras, no mencionando la tercera titulada, *Pedagogías que postulan al cine como insumo de pensamiento*, en tanto se enfoca en proyectos de capacitación y formación docente llevados a cabo en Argentina, que se desvía del foco de esta tesis centrado en el vínculo, cine, pedagogía y escuela.

¹⁷⁹ Serra, María Silvia, “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”, En Revista *Educacao*, Vol. 35 N°2, mayo-junio 2012, pp. 233-240. Pontificia Universidad Católica del Río Grande de Brasil.

No obstante, desde la década de los años 60, las instituciones escolares comienzan a abrirse al cine de ficción¹⁸⁰, con variados objetivos que van desde ofrecer entretenimiento escolar en los días de lluvia hasta ser materiales complementarios a la bibliografía. Pero principalmente el cine de ficción en la escuela comienza ser reconocido como un material que permite renovar las prácticas didácticas, en la medida en que se reconoce que contiene una dimensión educativa positiva –y no tan sólo negativa como anteriormente– que resulta un apoyo idóneo para la enseñanza de diversos contenidos curriculares, ya sea en torno a la disciplina de historia, de literatura, de las lenguas, de filosofía, etc., o con el propósito de desarrollar a través del cine proyectos dirigidos a la educación en valores¹⁸¹.

Al respecto de esta postura, el conjunto de propuestas por medio de las cuales la pedagogía comienza a reconocer el valor del cine de ficción como una tecnología educativa que dinamiza la enseñanza a través de películas, es identificado por María Silvia Serra bajo el nombre de *Pedagogías que se abren al cine*, un título con el cual la autora hace referencia a dos asuntos. En primer lugar, a la actitud de aperturidad que identifica en ciertos planteamientos pedagógicos frente al cine de ficción, que involucra por parte de éstas, hacer del filme un recurso por medio del cual los saberes escolares pueden ser ilustrados en clases.

En segundo lugar, María Silvia Serra alude al conjunto de operaciones que se despliegan a través de las películas, tales como, “*descodificar, seleccionar, criticar, desacralizar, desmitificar, desidealizar, discernir*”¹⁸². Dichas operaciones expresan el esfuerzo que las *pedagogías que se abren al cine* realizan por pensar *a través* de éste, es decir, por convertir al cine en un material que sirva para detonar la reflexión y someter al análisis los contenidos curriculares de cada disciplina a través de un filme.

Dos aspectos de esta línea de pedagogías, que se puede ver reflejado cuando se promueve el uso selectivo de películas, por ejemplo, dentro de la disciplina de historia, con el propósito de ilustrar procesos o personajes históricos, por medio de filmes que a su vez permiten al maestro desarrollar un trabajo de análisis y discusión sobre los saberes escolares que ha de enseñar.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 234.

¹⁸¹ Al respecto es variada la bibliografía en forma de manuales que promueven el uso del cine en la escuela con el propósito de promover una educación en valores, tales como los desarrollados por Saturnino de la Torre.

¹⁸² Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 235. El original en cursiva.

Una forma de incorporar el cine en la escuela, que involucrará la adaptación de éste a la lógica escolar, en tanto debe enmarcarse dentro de las condiciones pre-establecidas de la escuela, que justifican y regulan su utilización en la escuela. Condiciones que incluyen¹⁸³: la presencia de un maestro que guíe desde un marco curricular, la lectura y trabajo sobre la película, la selección de los filmes de acuerdo a los contenidos de una disciplina o asignatura escolar así como el desarrollo y aplicación sobre el cine de una serie de estrategias didácticas tradicionales.

Particularmente este último punto, que refiere a los procedimientos didácticos que se realizan sobre las películas, da cuenta de cómo el cine, es admitido dentro de la escuela bajo unas condiciones claras, que no se ven alteradas con la entrada del cine en el espacio escolar. Por el contrario, como señala María Silvia Serra, se preservan las tradiciones didácticas que se han desarrollado con otros materiales en la escuela, como los libros o las imágenes fijas –si nos remitimos a las propuestas didácticas de Comenio- y se las aplica al cine, el cual bajo la atenta supervisión de un maestro que conduce la mirada del estudiante, es concebido únicamente como un medio que ilustra, describe y explica los saberes de cada disciplina.

Una postura que limita los usos del cine dentro de la escuela, que de acuerdo a Ana Abramowski, muestra cómo perdura una actitud de vigilancia y sospecha hacia los medios de masas como el cine, lo cual se refleja en el control que opera tanto sobre la selección de películas como respecto a su uso, que se realiza únicamente a partir de criterios de orden pedagógico. Como señala Abramowski: “cuando la escuela les dice que “sí” a las imágenes lo hace, en general, supeditándolas a la lógica escolar y a los objetivos pedagógicos. Se trata de una inclusión siempre supervisada y vigilada. En este sentido, serán “ciertas” imágenes y “ciertos” usos los permitidos.”¹⁸⁴

De esta forma, la acción del cine dentro del espacio escolar se encuentra, dentro de esta línea de pedagogías, sumamente delimitada en la medida en que, por un lado, debe adecuarse al orden preestablecido por la escuela, a los tiempos, espacios y funciones de ésta, pero también someterse a los objetivos pedagógicos, que establecen qué y cómo se han de transmitir los saberes escolares, lo cual involucra especificar qué imágenes podrán

¹⁸³ *Ibidem*, p. 235.

¹⁸⁴ Abramowski, Ana, en Dussel Inés *et al.*, *op. cit.*, p. 50.

ser admitidas y difundidas dentro de la escuela. Una acción de sometimiento por parte de las *pedagogías que se abren al cine*, en la cual subyace una actitud vigilante ante los filmes, como materiales sobre los cuales hay que ejercer un trabajo de higiene que expurgue los aspectos que no coincidan ni se adapten al orden y saberes de la escuela.

2.3.2. Pedagogías que miran cine: pensar al cine desde la pedagogía

En esta segunda línea de pedagogías María Silvia Serra señala que la escuela, no incorpora al cine en tanto tecnología educativa que dinamiza las operaciones didácticas de la enseñanza, sino que en su lugar representa una postura cuyo propósito es, “*mirar frontalmente al cine desde la pedagogía*”¹⁸⁵. Un objetivo que representa una forma distinta de concebir el cine en el espacio escolar, que no lo reduce a ser un recurso didáctico al servicio de los contenidos curriculares de cada disciplina escolar, sino que lo aprecia como un documento que debe ser visualizado y analizado en sí mismo.

Una postura que de acuerdo a María Silvia Serra se encuentra representada particularmente en la figura de Henry Giroux, quien rescata el valor y trascendencia que tiene la cultura popular dentro de la conformación de la identidad de las personas y sociedades. Cultura al interior de la cual el cine ocupa un lugar destacado, particularmente el cine de Hollywood, en tanto industria capaz de movilizar deseos, influir en el inconsciente y ofrecer posiciones al sujeto¹⁸⁶.

De manera particular, para Giroux el cine de Hollywood, es una industria ideológica a través de la cual se desenvuelve una pedagogía pública¹⁸⁷, en la que cada filme actúa como un verdadero texto pedagógico¹⁸⁸, en tanto son productores de significados e identidades individuales y sociales que influyen directamente sobre cómo los sujetos se representan a sí mismos. Una forma de pensar el cine sobre la cual subyace una concepción de la pedagogía, como un saber que no se encuentra recluido al espacio escolar, sino que remite a la educación que ejerce la cultura popular de masas sobre los individuos, entre los cuales el

¹⁸⁵ María Silvia Serra, *op. cit.*, p. 235.

¹⁸⁶ Giroux, Henry A., *Placeres inquietantes*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

¹⁸⁷ Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 236.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 19.

cine destaca al ofrecer un conjunto de representaciones sobre cuestiones de género, raza, y clase que actúan como modelos que participan en la construcción de subjetividades¹⁸⁹.

En consideración a éste aspecto del cine, María Silvia Serra señala que Giroux, plantea la necesidad de desarrollar un análisis directo sobre cada filme, respecto a los estereotipos que construye y difunde. Más puntualmente lo señala María Silvia Serra:

Partiendo de analizar películas que son parte de la cultura popular norteamericana, este autor propone estudiar en ellas las complejas relaciones entre los textos, los discursos, la vida diaria y las estructuras de poder, atendiendo tanto a las lógicas de clase, como a las de raza y género. Sobre cada película se desbrozan las posiciones de género, las luchas raciales, los estereotipos sociales, las relaciones de clase, el funcionamiento del capitalismo, las fantasías y los sueños del *american way of life*, las representaciones sobre los adolescentes, la violencia social, el funcionamiento de la industria, la masculinidad y el machismo, los vínculos entre las diversas identidades en un sociedades multiculturales.¹⁹⁰

Una visión sobre el cine y la forma en que debe ser abordado su análisis, que de acuerdo a María Silvia Serra es recuperado por un conjunto de planteamientos que consideran que la pedagogía no puede reducir al cine a una nueva tecnología didáctica que ayude a facilitar la enseñanza de contenidos curriculares. En su lugar, estas consideraciones que se ubican bajo la línea de *mirar frontalmente al cine desde la pedagogía*, tienen como foco de interés, el análisis de los elementos políticos y sociales que estructuran la película, los cuales forman parte del discurso de ésta. Esto involucra estudiar las diversas representaciones sobre, por ejemplo, el amor, la pobreza, la mujer, la juventud, etc., que difunden las películas y dar cuenta de la ideología que hay tras éstas.

En consonancia con el propósito de analizar los discursos de género, raza y clase que hay en los filmes, esta línea de *pedagogías que miran frontalmente al cine*, realiza una serie de operaciones sobre las películas, centradas en “denunciar, develar y des-ocultar”¹⁹¹. Tres

¹⁸⁹ Giroux, Henry A, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003, p. 15.

¹⁹⁰ Serra, María Silvia, *op. cit.*, p. 236

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 238.

acciones por medio de las cuales junto con dar cuenta del discurso ideológico sobre el cual se construyen ciertas imágenes, se busca desplegar en los estudiantes una mirada crítica sobre lo que cotidianamente observan en los filmes, en relación a cómo éstos operan en sus creencias, pensamientos y forma de actuar.

Al respecto de esto último, el desarrollo de una mirada crítica sobre los estudiantes a través del cine, involucra, como nos hace ver Ana Abramowski, una serie de otras operaciones y propósitos.

Mirar críticamente es analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir, es decir, es poner en juego un conjunto de estrategias intelectuales tendientes a descubrir o des-ocultar sentidos profundos e implícitos, para poder ser conscientes de ellos. Traer a la luz aquello que permanece oculto o pretender “hacer visible lo invisible” han tenido como trasfondo cierto espíritu liberador: ver más allá, más profundo, más lejos; ver lo que otros no ven, *libera*, despeja velos de ignorancia.¹⁹²

En este sentido bajo esta línea de pedagogías, la mirada crítica en la escuela implica un proceso de revelación por medio del cual, por una parte, se devela cómo operan las industrias culturales sobre los sujetos, y por otra parte, se analiza el discurso e imagen sobre la realidad que materiales visuales como las películas construyen, con el propósito de comprender cómo el cine interviene e influye directamente sobre el modo en que los sujetos juzgan y valoran el/su mundo. Un objetivo que se logra al proporcionar al estudiante herramientas teóricas de lectura que permitan al estudiante–espectador, revelar los elementos ideológicos que forman parte del mensaje que difunde la imagen.

Ahora bien, la introducción del cine dentro de la escuela, con el propósito de desarrollar una mirada crítica, envuelve nuevamente una postura vigilante por parte de la institución escolar hacia la mirada y las imágenes del cine. En esta ocasión, no como un material extraño cuyo ingreso deba pasar previamente por procesos de higienización como se puede apreciar en las *pedagogías que se abren al cine*, sino como un documento que debe ingresar en su integridad, sin eliminar los elementos que se consideren peligrosos, de

¹⁹²Abramowski, Ana, en Dussel Inés *et al.*, *op. cit.*, p. 51.

manera de analizar críticamente el conjunto de discursos así como las representaciones que los filmes construyen y cómo estos operan sobre la identidad de los individuos.

De este modo, prevalece una actitud de sospecha en la introducción al cine en el ámbito escolar, que matiza el modo en que es abordado por parte de ambas líneas pedagógicas, respecto al sentido que los filmes tienen dentro de la educación escolar de los estudiantes. Recelo frente a lo que las películas pueden traer consigo y lo que éstas movilizan, que ante el contexto visual actual, pondrá en cuestión la cultura visual desarrollada por la escuela hacia a las imágenes, particularmente las del cine, al mostrar los límites de éstas para enfrentarse a las nuevas prácticas visuales y a los conflictos que la mirada genera.

2.4. Cine y escuela: la mirada como problema pedagógico

Hemos revisado los puntos en común que el cine y la escuela comparten como máquinas de visión-transmisión, así como la cultura visual escolar desarrollada frente al cine a partir de las líneas de pedagogías por medio de las cuales la escuela incorporó el cine dentro de su orden visual. De este modo se ha podido comprender bajo qué propósitos la escuela introdujo al cine dentro de su orden y las modificaciones que implementó sobre el universo visual de éste.

Ahora bien, como se ha descrito al comienzo del capítulo, estamos sobre un régimen visual atravesado por tres rasgos como es: el apetito por ver, la saturación de imágenes y la anorexia de la mirada. Tres aspectos de la cultura visual posmoderna, que como veremos convertirá a la mirada en un problema pedagógico, es decir, en un asunto que interpela directamente a la pedagogía escolar, la cual desde la modernidad organizó a la institución escolar y favoreció el desarrollo de una cultura visual inclinada hacia la atención y la vigilancia, que frente a un contexto que despliega experiencia visuales híbridas, se ven cuestionadas.

De modo concreto se puede sintetizar los conflictos que la mirada y las imágenes en el contexto visual actual generan en el ámbito escolar, en dos líneas o vertientes

problemáticas: la mirada como problema de orden epistemológico y la mirada como problema de orden ético-afectivo.

2.4.1. Problema de orden epistemológico: ¿ver y saber?, entre la confianza y la sospecha

Una de las articulaciones más constante a lo largo de la historia, no exenta de conflictos y matices particulares, es la que se ha establecido entre el acto de ver y el acto de saber, la cual ha desatado extensas discusiones en el ámbito epistemológico-filosófico –revisadas en el capítulo precedente- respecto a las posibilidades de la visión para conducir al conocimiento. Sirve al respecto recordar cómo el régimen escópico cartesiano estableció la mirada en su modalidad de *Gaze* como la experiencia visual que puede producir conocimiento en la medida en que es una mirada racional y des-corporalizada que obtiene una imagen clara y distinta de las cosas, equivalente a la mirada de la cámara oscura que nos ofrece una representación fiel de la realidad.

La discusión respecto a la relación entre ver y saber, se complejiza frente al desarrollo de tecnologías digitales que no sólo abren la mirada a cuestiones que estaban fuera de su alcance, permitiendo visualizar espacios y asuntos que no eran anteriormente visualizables, sino que además como en el caso del cine digital ofrecen una representación híbrida de la realidad, donde se entremezcla imágenes análogas y digitales. Precisamente al respecto señala Ángel Quintana, “El cine digital se ha consolidado como un cine híbrido que mezcla la imagen generada por ordenador con la imagen capturada de la realidad”¹⁹³. Esta situación genera cambios no sólo en los modos en que el cine produce y proyecta imágenes, sino más aún en los modos en que los sujetos conciben la realidad a través de las imágenes así como respecto a la confianza que depositan en ellas.

Cambios en la experiencia de mirar que suscita debates e interrogantes tanto sobre las prácticas visuales actuales como en torno los conocimientos que produce y/o transforma las imágenes, que remiten a la cuestión sobre la relación entre ver y saber que las tecnologías instalan. Un asunto que respecto a la visualidad desatada y al apetito por ver que se

¹⁹³Quintana, Ángel, *Después del cine. Imagen y realidad en la era digital*, Editorial Acantilado, Barcelona, 2001, p.108.

experimenta, ha conducido a autores como Mirzoeff afirmar que “La visualización de la vida cotidiana no significa necesariamente que conozcamos lo que observamos.”¹⁹⁴

Lo anterior, expresa una postura de incertidumbre respecto a la relación entre el acto de ver y el acto de saber/conocer, que de acuerdo a Mirzoeff se manifiesta de modo concreto en la actitud con que los espectadores se enfrentan a la apabullante producción y difusión de imágenes, marcada por una postura que va del escepticismo a la credulidad. Como al respecto advierte:

tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra, porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas, aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra. Entonces, por ejemplo, tenemos un número importante de norteamericanos que cree que el 11 de septiembre es algo que fue hecho por el gobierno norteamericano, otro grupo importante que cree que fue hecho por el gobierno israelí, y otro grupo, finalmente, que cree que el 11 de septiembre nunca tuvo lugar. No sé adónde cree que fueron a parar los edificios de las Torres Gemelas, pero en fin... Habría que pensar si buena parte de la gente hoy no es más crédula que la gente que reverenciaba las imágenes en el pasado.¹⁹⁵

De acuerdo a Mirzoeff el acto de mirar, particularmente imágenes trágicas, estaría atravesado por una actitud que es a la vez escéptica y crédula, en tanto de modo simultáneo se sospecha o abiertamente no se cree en nada de lo que se muestra, y por otro lado, se piensa o cree frente a lo mostrado por la imagen, que todo podría ser posible. Ambigüedad que tiñe e impregna al vínculo entre ver y saber en la experiencia visual cotidiana, que ha

¹⁹⁴Mirzoeff, Nicholas, *op. cit.*, p. 18.

¹⁹⁵Dussel, Inés, “La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Entrevista con Nicholas Mirzoeff”, en Revista *Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Buenos Aires, 2009, p. 76.

dado lugar a la producción y difusión de las teorías conspirativas más extravagantes¹⁹⁶, lo cual ha sido producto de diversos factores.

Entre ellos podemos mencionar a la industria cinematográfica, la cual a través de sus diversas herramientas de edición nos ha mostrado cómo es posible construir una imagen de la realidad y provocar ciertos efectos sobre los espectadores. Técnicas que también han sido utilizadas por otros medios como la televisión, que muestran el aspecto artificial e intervenido de la imagen de la realidad que se difunde. Pero además la industria cinematográfica, particularmente el cine de Hollywood, como señala Ángel Quintana ha producido un número variado de películas que justamente juegan con la idea de que la realidad tal y como la vemos, ha dejado de ser un hecho evidente por sí mismo. Como justamente señala, “El cine de consumo de Hollywood, cada vez es más habitual la presencia de un determinado modelo de películas, que afirman que el mundo que se ha puesto en escena ya no forma parte de ninguna realidad.”¹⁹⁷

Películas entre las que Ángel Quintana incluyen a *Matrix* (1999) de los hermanos Wachowski y *Minority Report* (2002) de Steven Spielberg, en cuya trama se cuestiona la veracidad de la realidad, pero también de las propias imágenes, que además, como analiza Rossana Reguillo¹⁹⁸ nos muestran como el cine es un vehículo capaz de recoger y condensar en sí las preocupaciones de una sociedad. Poder que resulta muy bien expresado en el cine “apocalíptico” de Hollywood, el cual a lo largo del siglo XX y XXI ha producido un número amplio de películas que representan las fantasías y temores terroristas de las sociedades actuales¹⁹⁹.

Un tipo de cine basado en la sospecha y el temor que influye en la percepción e interpretación que los individuos hacen sobre la realidad, entre cuyos efectos se encuentra alimentar la actitud de incertidumbre con que estos se relacionan con imágenes trágicas como las del ataque y caída de las Torres Gemelas, que para algunos es una obra montada por el propio gobierno o tan sólo una representación de algo que en realidad no sucedió.

¹⁹⁶Como las planteadas por Mirzoeff.

¹⁹⁷Quintana, Ángel, *op. cit.*, p. 271

¹⁹⁸Reguillo, Rossana, “Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Ediciones Manantial, Flacso, Buenos Aires, 2006.

¹⁹⁹*Ibidem*, p. 62-63.

Industria cinematográfica que a su modo ha contribuido a promover el escepticismo y credulidad frente a las imágenes de los medios e intervenido sobre la relación entre ver y saber, la cual también ha sido directamente promovida por las instituciones escolares. Esto lo podemos ver expresado en las dos líneas pedagógicas analizadas por María Silvia Serra, en tanto el cine, puntualmente ciertas películas, fue adoptado como un medio didáctico que permitía, ya sea ilustrar los saberes disciplinares de la escuela o como un documento que permitía ver reflejados los valores culturales de una sociedad y su influencia sobre la identidad de los sujetos.

En ambos casos, aunque bajo distintas dinámicas el acto de ver una película es tomado como una vía que permite comprender algo de un modo más ameno y claro, una apreciación bajo la cual se plantea una relación de proximidad entre el acto de ver y saber, en tanto el acto de ver se concibe como una experiencia que conduce al aprendizaje de nuevos conocimientos. Proximidad que se mantiene bajo la actitud de vigilancia ante tal relación cuando se expresa fuera del orden visual de la escuela, particularmente frente a los saberes que la visión en el caso del cine genera, al considerar que el acto de ver por sí mismo –sin la presencia de una autoridad como el maestro- engendra un conocimiento negativo y pernicioso sobre la realidad, respecto al cual es preciso proteger e inmunizar al estudiante.

Ahora bien, esta postura dual en torno a la mirada y la cultura visual marcada por la confianza y la sospecha, como señala Mirzoeff genera una serie de conflictos que interpelan directamente a la pedagogía en torno a la cual se ha organizado la escuela. Dificultades que remiten al vínculo entre ver y saber que dentro del espacio escolar se ha promovido, particularmente en relación a las líneas pedagógicas frente al cine revisadas, las cuales, siguiendo la lectura de Inés Dussel, estarían atravesadas por una visión reduccionistas frente a las imágenes, en tanto, en primer lugar, no reconocen los saberes que las imágenes portan en sí misma y en segundo lugar, no proporcionan las herramientas necesarias y suficientes para enfrentarse a las imágenes en la actualidad.

Al respecto del primer punto, como se señaló en un comienzo las principales razones esgrimidas para justificar la introducción de tecnologías visuales dentro del espacio escolar, se han basado particularmente en argumentos de orden didáctico y cultural, cada uno de los cuales, encontramos de modo soterrado bajo las dos líneas de pedagogías analizadas. Por

un lado, los argumentos didácticos se manifiesta en las *pedagogías que se abren al cine*, en tanto esta línea convierte a los filmes en recursos didácticos para ilustrar los saberes curriculares, mientras que por otro lado, los argumentos culturales se manifiestan de un modo más evidente en las *pedagogías que miran cine*, las cuales recuperan al cine como un material a través del cual se construyen y reflejan representaciones culturales que influyen sobre la identidad de los sujetos.

Dos argumentos que de acuerdo a Inés Dussel implican una postura con serios limitantes, entre los que destaca:

En primer lugar, el uso de la imagen pensado exclusivamente como puente hacia los jóvenes o como excusa para acceder al contenido que se pretende enseñar, sigue relegando a la imagen a un lugar subordinado y subsidiario del “conocimiento verdaderamente valioso”, que parece estar fuera y más allá de la imagen [...] En segundo lugar, el “argumento cultural”, centrado exclusivamente en la novedad de la imagen en la cultura contemporánea, termina siendo una visión plana y poco compleja no sólo sobre la actualidad sino también sobre el pasado.²⁰⁰

Desde esta perspectiva, bajo los argumentos didácticos y culturales, habría una postura reduccionista y superficial frente a la imagen en la medida en que al ser valorada como medio de ilustración o documento cultural sujeto al análisis de una mirada crítica, se ven relegados los conocimientos que ésta porta en sí misma. Un reduccionismo frente a la imagen que implica no ver en ellas, más que una representación falsa o un medio de manipulación sobre las consciencias, que involucra invisibilizar los saberes que las imágenes cargan y expresan, así como los otros aspectos que activa o detona la experiencia de ver en los sujetos, a nivel cultural, político y/o emocional.

Por otra parte, esta invisibilización por parte de la escuela y las líneas pedagógicas en torno al cine, alimentan la incertidumbre con que las personas se enfrentan a las imágenes en general, un escepticismo que como señala Mirzoeff, puede conducir a una credulidad

²⁰⁰Dussel Inés, “La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes?”, en Dussel Inés *et al.*, *op. cit.*, p. 4-5.

extrema, en donde las posibilidades más ingenuas y extravagantes sean consideradas como ciertas.

Un efecto no deseable, que nos conduce al segundo punto respecto a los límites de las líneas pedagógicas frente al cine revisadas, en tanto ninguna de las dos proporciona los medios y herramientas necesarias para enfrentarse a las imágenes –no como objetos de un desmenuzamiento crítico e ideológico– sino como obras en torno a las cuales los individuos establecen relaciones que remiten a su propio contexto social. Asunto que cobra una relevancia importante frente a aquellas imágenes vistas, ya sea en un noticiario, en la televisión como en una película, que contienen un alto valor social y carga emocional, al respecto de las cuales surge la cuestión, ¿es suficiente con des-confiar de las imágenes que se dan a ver dentro y fuera de la escuela?

Esta pregunta en gran medida sintetiza el problema epistemológico entre ver y saber, al advertirnos sobre los límites de las líneas pedagógicas desarrolladas en torno al cine para enfrentarse a la complejidad que las imágenes contienen en la actualidad.

2.4.2. Problema de orden ético-afectivo: la responsabilidad de la mirada, ¿qué, cómo y cuánto ver?

Las prácticas visuales no sólo nos colocan frente a conflictos de orden epistemológico donde se debaten cuestiones respecto al saber que se despliega en los actos visuales, sino también detonan conflictos que atañen a los límites de lo visible, en relación a lo que se muestra, a cómo se exhibe y cuántas veces se da a ver. Tres cuestiones que en conjunción refieren a la pregunta sobre la responsabilidad de la mirada, es decir, en torno al asunto de cómo actuar frente a lo que la imagen muestra, da a conocer y comunica, así como si es o no posible o necesario establecer algún tipo de límite sobre lo visualizable, respecto a lo que se coloca a disposición de la mirada de todas las personas.

Preguntas que nos ubican sobre la dimensión ética y afectiva del acto de mirar, respecto a la producción y difusión continuas de imágenes, que adquiere una importancia determinante en los contextos actuales, en la medida en que se sitúan sobre unos regímenes escópicos caracterizados por una pasión de ver, una saturación de imágenes y una anorexia de la mirada. Tres aspectos, en donde por una parte la pasión desorbitada por ver, nos

impele al consumo visual de imágenes de diversa naturaleza, sean de una guerra, sobre escándalos de personajes públicos, sobre torturas o asesinatos, etc., que coloca a los individuos ante el problema de la distinción entre lo público y lo privado, pero además, frente al tema de la saturación de imágenes que se gesta a través de los medios, a la cual ha contribuido de modo particular la industria cinematográfica, que a nivel global produce y distribuye un número amplio de películas al año.

Películas de diversos géneros a través de las cuales se proyecta una representación de la realidad, que no sólo involucra exhibir imágenes, sino también organizar una forma de mirar diversos temas y objetos –reales o ficticios- tales como los acontecimientos históricos, la feminidad y la virilidad, el dolor, el éxito, la maldad, la felicidad, la pobreza, el amor romántico y/o violento, etc. Una representación sobre el mundo que envuelve una puesta en escena, una forma de mirar, construir y presentar la realidad social e individual.

Una recreación de la realidad que suscita la pregunta sobre cómo se re-presenta visualmente un tema, un objeto, una persona, una sociedad y una cultura, particularmente cuando toca temas sensibles. Cuestión que genera importantes debates en torno a la construcción de imágenes que representan asuntos que contienen una alta carga emotiva y sensible, que discuten respecto al aspecto ético y afectivo que implica tanto, proyectar una imagen sobre temas y/o acontecimientos trágicos, como mirar el drama humano a través de imágenes.

Este debate cobra una gran relevancia bajo el régimen escópico actual, en tanto la continúa producción de imágenes, particularmente dramáticas, que saturan la visión humana contribuiría a reforzar el fenómeno visual que ha sido denominado *anorexia de la mirada*. Una forma de mirada que a grandes rasgos refiere a la experiencia estrecha, desgastada como banal de mostrar y ver tragedias, que frente al mar de imágenes que muestran el dolor humano, provoca que se pierda el aspecto específico de cada imagen dramática que se observa.

Cuestionamientos que refieren a la banalización del sufrimiento como efecto de la saturación de imágenes dramáticas, que no ha permanecido ajeno al ámbito cinematográfico, pues a lo largo de su historia ha filmado películas de corte ficcional o documental que recrean a través de sus escenas acontecimientos violentos. Violencia recreada de diversas formas que ha sido un elemento presente en el cine, la cual toma un

cariz distinto de acuerdo a la película y trama, que no ha estado exenta de críticas respecto a los modos en que representa la violencia, la muerte y/o el dolor.

Un caso paradigmático lo constituye la película *Kapó* del director italiano Gillo Pontecorvo del 1966, que narra la situación de presos judíos en un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, la cual contiene una escena que muestra en un *travelling* a uno de los personajes, Theresa (Emmanuelle Riva), caminando a través del patio del campo de concentración, hasta arrojarse sobre una alambrada eléctrica y morir. Escena que en el ámbito cinematográfico suscitó un fuerte debate moral respecto a cómo mostrar ciertos eventos dramáticos²⁰¹, particularmente cuando se inspiran en acontecimientos históricos trágicos como el Holocausto.

Discusión que reencontramos en la actualidad, dentro el cine de consumo de Hollywood, el cual ha producido un amplio número de películas basadas en la recreación de eventos pasados en donde la violencia han sido un elemento importante y constante. Ejemplo de esto lo encontramos en la película *La pasión de Cristo* de Mel Gibson del 2004, que ofrece una imagen directa y frontal del sufrimiento de Cristo en sus últimos días, que de acuerdo a Paco Cao²⁰² fue duramente acusada de hacer un uso gratuito, exacerbado y sádico del dolor, como un elemento repetitivo que atraviesa a toda la película.

Ahora bien, bajo la problemática en torno a las imágenes violentas que cierto tipo de películas contienen, como se ha señalado, está el debate de qué, cómo y cuánto ver/mostrar, es decir, cómo enfrentarse tanto a nivel ético como afectivo a tales imágenes. Una disputa sobre los límites de la visualidad que remite a cuestiones tanto de orden político, es decir respecto del tratamiento visual que reciben asuntos sociales e históricos, como a temas relativos a la sensibilidad humana en torno a lo que el sujeto ve y cómo lo afecta o no. Asunto que históricamente también ha estado presente en la escuela y en las líneas pedagógicas frente al cine, las cuales ante las imágenes que representan violencia o temas sensibles como sexo, dolor y muerte, han tomado la opción, ya sea de censurarlas y/o excluirlas del espacio escolar, es decir, no verlas, o en su lugar introducirlas bajo la

²⁰¹Escena fuertemente discutida y rechaza por Jacques Rivette quien al respecto escribió el artículo “Sobre la abyección” en la revista *Cahiers du Cinema* 1961, criticando la inmoralidad de filmar y representar de un modo brutal y burdo un hecho tan dramático.

²⁰²Cao, Paco, “El dolor de la cruz en los aldeaños de Hollywood”, en Vicente Dominguez (ed), *El dolor: los nervios culturales del sufrimiento. Ensayos de Cine, filosofía y literatura*, Universidad de Oviedo, Asturias, 2006.

condición de develar el mensaje oculto que contienen, es decir, verlas pero con la atención fija en otros aspectos que se encontraría más allá de la imagen.

Dos posturas que no sólo son insuficientes para enfrentar el escepticismo y credulidad que rodea a las imágenes, sino que también no ofrece herramientas reflexivas necesarias para hacerse cargo de los efectos éticos y afectivos que implica mirar tales imágenes, cuyo contenido interpela a los sujetos a nivel social e individual, como son, por ejemplo, las imágenes que representan eventos polémicos como torturas, suicidios y asesinatos. Un tipo de imagen que colocan a los individuos frente a asuntos controversiales ante los cuales no es suficiente promover el descrédito, la censura o la sospecha.

Precisamente al respecto de estos cuestionamientos, se han desarrollado distintas posturas, entre ellas la de Mirzoeff quien declara, “Suelen hacerse estas preguntas: ¿Cómo podemos mirar las imágenes de tortura de Abu Ghraib? ¿Cómo podemos mirar la guerra, o Katrina, o lo que sea? Mi respuesta es que no tenemos opción. Las imágenes están por doquier así que esencialmente no tenemos la opción de mirarlas o no.”²⁰³

La posición de Mirzoeff es categórica respecto a la imposibilidad de los sujetos de optar por no mirar aquellas imágenes que interpelan de modo particular a las personas a nivel social y político. Una postura frente a las imágenes que registran eventos dramáticos que sin duda es discutible, pero que su vez nos muestra la relevancia de discutir el asunto de cómo actuar frente a las imágenes que re-crean asuntos sensibles, así como respecto a la cuestión de cómo responder ante el dilema de qué, cómo y cuánto mirar. Discusión que atañe directamente a la escuela y la pedagogía, respecto a cómo habrá de enfrentarse a lo mostrado por las imágenes, cuando las estrategias de censura y descrédito no resultan suficientes ni idóneas frente a imágenes que involucran la exhibición de sucesos que afectan en un alto grado, a una parte importante –si no a toda– de la sociedad.

De este modo, nos encontramos con dos órdenes de problemas de corte epistemológico y ético-afectivo, que convierten a la mirada y las imágenes en un asunto que interpela a la escuela y la pedagogía de modo directo. Dos problemas sobre los cuales han brotado diversos estudios como proyectos, que buscan hacerse cargo de los debates visuales que suscitan las complejas culturas visuales contemporáneas. Proyectos que hacen

²⁰³Dussel, Inés, “La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Entrevista con Nicholas Mirzoeff”, en Revista *Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Buenos Aires, 2009, p. 76.

de la mirada y la cultura visual un objeto de análisis, que retoman estas dos líneas de problemas bajo otra perspectiva, a través de la cual se propone otro tipo de relación entre la pedagogía, la mirada y la escuela que toma el nombre genérico de “Educar la mirada”.

Un título que nos permitirá concebir otras formas de pensar el lugar del cine y la mirada dentro de la escuela, que será analizado en el siguiente capítulo.

Capítulo III

Educación la mirada: el cine como objeto de estudio

- ¿Por qué matas a todos? - ¿Por qué haces que todos mueran?

- Es mi historia.

- También es mía.

The Fall. El sueño de Alexandria, Tarsem Singh, 2006

Alexandria, protagonista de la película *The Fall*, le reclama a Roy -actor que dobla escenas de acción en películas a comienzos del siglo XX quien por saltar en caballo sobre un puente ferroviario a quedado inválido y deprimido- que en la historia épica de amor y venganza que él le ha prometido contar a cambio de morfina, todos los personajes estén muriendo de forma trágica y violenta, transformando lo que era inicialmente un cuento de aventuras en una historia dramática. Un reclamo por medio del cual le recuerda que la historia es de ambos, que le pertenece también a ella en la medida en que no sólo ha escuchado con fascinación su narración, sino que también la ha recreado con su imaginación, tomando a personas de su vida “real” como de su propio mundo de fantasía. Palabras que finalmente, en medio de la desesperación de Roy, lo convencen finalmente tanto de cambiar el espíritu final de la historia como reconsiderar su propia vida y el deseo de terminar con ella.

Una película que acaba con un clásico final feliz, pero cuya belleza junto con los escenarios fantásticos que muestra, se encuentra en ser un filme cuya historia e imágenes remite a otras películas, es más retoma escenas –particularmente *gags*- de las primeras películas filmadas a comienzos del siglo XX. En este sentido, *The Fall* es un filme que hace “guiños” directos a la historia del cine, respecto al conjunto de obras filmicas que ha producido desde sus primeros pasos.

Al respecto de este gesto de referencia, podemos encontrar un número variado de películas que hacen señas a otras obras filmicas, como por ejemplo, la clásica película de 1966, *Cinema Paradiso* de Giuseppe Tornatore. Un filme que narra la vida de Salvatore, “Toto”, y su amistad con el proyccionista Alfredo, a través de la cual recorreremos algunas de las escenas más clásicas del cine así como los cambios que esta máquina visual ha

experimentado a lo largo de la historia. La relevancia de este tipo de películas es que nos permiten reconocer otro tipo de relación entre las personas y el cine, en tanto nos presentan personajes que se apropian de las imágenes vistas e imaginadas, las hacen parte de su propia historia. Un gesto por medio del cual se produce un cruce entre la realidad y el cine bajo otro tipo de lógica que no es la de la confianza y la sospecha extrema.

En relación con estos modos distintos de relacionarse con las imágenes de los filmes, en este tercer capítulo nos abocaremos a explorar las vías alternativas que emergen en torno al cine, que nos permiten reconsiderar el vínculo que ha existido entre la mirada, el cine y la escuela. Vías que proporcionan enfoques nuevos para reflexionar, desde la pedagogía, los problemas de orden epistemológico y ético-afectivo que genera la mirada y las imágenes en el ámbito escolar.

Para ello en el primer apartado de este capítulo analizaremos la aparición de un nombre genérico que lleva por título “Educar la mirada”, al respecto del cual indagaremos cómo se ha comprendido la labor de educar la mirada -con especialmente énfasis en la perspectiva que abre un grupo de académicos- y también cómo ello conduce a replantear el sentido que el cine ha tenido dentro de las líneas pedagógicas revisadas.

Al respecto de estos replanteamientos se analizará en el segundo apartado, la propuesta desarrollada que surge desde el ámbito del cine, en torno a cómo desde un enfoque alternativo la pedagogía puede incorporar a éste dentro del espacio escolar, ampliando los modos de concebir el trabajo sobre las obras filmicas. Un planteamiento que como veremos, instala nuevos vínculos entre la escuela, el cine y la mirada, bajo una relación que extiende el sentido del cine en la escuela, que además está en consonancia con las consideraciones que el concepto de “Educar la mirada” deja instaladas.

Finalmente en el tercer apartado, el análisis se centrará en cómo a partir de las ideas que han surgido sobre las dos secciones anteriores, se puede responder a los problemas epistemológicos y éticos-afectivos que genera la mirada y el cine.

Con estas aclaraciones, damos comienzo al tercer y último capítulo

3.1. Educar la Mirada: ¿más allá de la *Gaze* y la *Glance*?

Educar la mirada es un asunto complejo. Por un lado por el hecho de estar conformado por el concepto de educar, el cual a lo largo de la historia como en distintas lenguas e idiomas ha recibido diversas definiciones y caracterizaciones. Y por otro lado, por tener como objeto de educación, la mirada, la cual como hemos visto es una práctica cultural que ha sido intervenida por diversas instituciones, entre ellas la escuela y el cine. De este modo Educar la mirada es un objeto que se presta a variadas interpretaciones, de acuerdo a cómo se comprenda la noción de educar, pero más aún la educación de la mirada.

Sin ser el propósito, dar cuenta del sentido que ha tenido y tiene el concepto de educar –un asunto de gran densidad que nos desviaría del propósito de esta tesis– veremos cómo es posible encontrar el tema de Educar la mirada, asociado a la realización de diversos proyectos, objetivos, medios y disciplinas. Al respecto podemos comenzar mencionando que ante el desarrollo tecnológico, han surgido variados cursos que tienen por título genérico Educar la mirada, cuyo interés se enfoca hacia la enseñanza y aprendizaje de medios tecnológicos, como por ejemplo, en torno al uso de cámaras fotográficas cuya “educación de la mirada” se realiza a través de talleres que buscan proporcionar al estudiante –de cualquier edad– las herramientas teóricas y técnicas necesarias para aprender a utilizar la cámara y tomar fotografías²⁰⁴.

Por otra parte, también encontramos el título de Educar la mirada en relación al Arte y su presencia dentro de la escuela, que cuenta con una historia propia a lo largo de la cual ha adquirido distintos nombres y objetivos, que dependen como señala Gabriela Augustowsky²⁰⁵ de las distintas concepciones de arte que se planteen. De este modo, ha tomado el nombre de “educación estética” -retomándolo de la obra de Friedrich Schiller- educación artística, enseñanza del arte, etc., en donde el arte ha cumplido distintas funciones dentro de la escuela.

²⁰⁴Al respecto se pueden mencionar el taller “Mir.ar” desarrollado por el grupo ENFOCA (Encuentro de Fotografía para el Cambio) desarrollado en escuelas secundarias de Buenos Aires, Argentina, 2014. <http://enfocaparaelcambio.wordpress.com/>. Como también los talleres de iniciación fotográfica desarrollados en la Casa del Lago, del Centro Cultural Universitario de la UNAM.

²⁰⁵Augustowsky, Gabriela, “Enseñar a mirar en el museo: más allá del método”, en Revista *Novedades Educativas*, Vol. 18 N°199, julio, 2007, Buenos Aires.

Ahora bien, entre estas concepciones del arte en la escuela, comienza surgir la noción de Educar la mirada o como señala Elliot W. Eisner²⁰⁶, “educación de la visión”, que en este caso puntual se encuentra ligada al objetivo de formar habilidades visuales tales como: la percepción, la abstracción y relación de cualidades, conocer las formas y códigos visuales de los colores y su sentido²⁰⁷, etc. Objetivos que se desarrollan a través de la apreciación del arte y la producción de obras artísticas por parte de los estudiantes.

No obstante, dentro del ámbito propiamente escolar, es posible encontrar –aunque no siempre de modo explícito- los conceptos de Educar la mirada preferentemente asociado al objetivo de fomentar en los estudiantes una mirada crítica ante los medios de comunicación masiva, que les permita dar cuenta del modo en que los medios construyen y divulgan una ideología a través de las imágenes. Mirada crítica que encontramos presente en las dos líneas pedagógicas frente al cine revisadas, que como lo señaló Abramowski y reafirma David Buckingham²⁰⁸, se ha asociado al desarrollo –por parte del maestro– de un trabajo de análisis y desmontaje sobre las imágenes que circulan dentro de la culturas visuales de masas, con el propósito de ofrecer al estudiante las herramientas metodológicas necesarias para comprender cómo los medios transmiten un mensaje que influye sobre el sentir, pensar y actuar de los espectadores.

Un trabajo de análisis que involucra una alfabetización mediática que le permitirá al estudiante conocer los lenguajes de los medios, en tanto se considera que la ignorancia respecto a estos elementos utilizados en el ámbito audiovisual, es responsable de que los individuos se encuentren indefensos frente al poder de las imágenes. Como reflejo de esto último, encontramos las palabras de Roberto Aparici:

La lectura que realiza normalmente un individuo que no ha sido alfabetizado en la imagen es más de carácter emotivo que cognitivo y, desde esta perspectiva, independientemente del nivel educativo alcanzado, no puede descifrar, explicitar o hacer consciente el significado de un mensaje, ya sea en su forma ya sea en su contenido. Este tipo de lectura no supera, la mayoría de las veces, el nivel

²⁰⁶Eisner, Elliot W., *La escuela que necesitamos*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 2002.

²⁰⁷*Ibidem*, p. 112-113.

²⁰⁸Buckingham, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, Barcelona, 2005, p. 29.

descriptivo, y suele generar una relación casi hipnótica entre el mensaje y el receptor que no permite establecer ningún tipo de distanciamiento crítico.²⁰⁹

De acuerdo a esta perspectiva la mirada crítica es comprendida como una forma de distanciamiento reflexivo, la cual se logra gracias a la alfabetización en el lenguaje y códigos de los medios. Un distanciamiento de orden emocional, que convierte a los estudiantes en espectadores activos capaces de controlar la lectura así como de decodificar el mensaje oculto bajo las imágenes y no ser víctima de la manipulación de los medios.

Por otra parte, bajo esta manera de entender la educación de la mirada, en la forma de la mirada crítica, se encuentra presente el viejo debate en torno a la visión, como una experiencia que se divide entre la mirada de tipo *Glance* y la mirada de tipo *Gaze*, es decir, entre el vistazo/ojeada y la mirada racional. Dos concepciones de la mirada, sobre la cual la mirada crítica, como una práctica visual que implica una toma de distancia emocional sobre lo mostrado, que le permite llegar a *ver* la estructura de significados ocultos sobre el cual se sostienen las imágenes, se encuentra mucho más próxima a la mirada de tipo *Gaze*, del modelo ocularcéntrico moderno.

Una proximidad entre la mirada crítica y la *Gaze* -que también encontramos en la escuela y su cultura visual basada en la atención como en la vigilancia- que no implica una equiparación entre ambas, pero si la existencia de elementos comunes, como por ejemplo, el descrédito respecto a la dimensión sensible de la experiencia de ver, sospecha ante el goce que implica este tipo de experiencias visuales, así como rechazo hacia el impacto emocional que suscitan. Cualidades que convierten a la mirada no-crítica, en una forma de mirar inferior y de segundo orden, respecto a la mirada distanciada, alfabetizada y reflexiva que implica la mirada crítica.

Ahora bien, comprender la educación de la mirada, en relación al desarrollo de una mirada crítica en el estudiante, implica por un lado reforzar la sospecha hacia los medios y por ende alimentar el escepticismo y credulidad que padecen los sujetos hacia las imágenes, que remite al problema epistemológico entre ver y saber. Por otro lado, al menospreciar la dimensión emocional y sensible del acto de mirar como fuente de manipulación, no sólo se

²⁰⁹Aparici, Roberto, García-Matilla, Agustín, *Lectura de imágenes*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1998, p. III.

mutila una parte importante de la experiencia visual, sino que impide hacerse cargo de los problemas ético-afectivos que involucra contemplar imágenes trágicas –reales o recreadas– que interpelan a los individuos.

Ello no implica rechazar o negar los importantes beneficios que aporta a nivel formativo del estudiante el desarrollo de una postura crítica al momento de mirar, sino como señala Ana Abramowski, hace necesario recrear el sentido que tiene el concepto de crítica:

El desafío que se impone en este punto no es abandonar la crítica sino ver en qué medida se pueden recrear sus sentidos. ¿Sería posible trabajar el plano de la crítica sin suponer que se parte de un no saber, o de un saber sensible de segunda mano, para llegar a un saber verdadero, inaccesible a simple vista? Es difícil la pregunta, porque la escuela misma está montada sobre este modelo epistemológico.²¹⁰

Las palabras y preguntas de Abramowski nos hablan de la necesidad de pensar en una mirada crítica que no involucre el menosprecio de la dimensión sensible y emocional del acto de mirar. Pero además, de pensar la educación de la mirada en un sentido más amplio de cómo ciertas líneas pedagógicas en torno a los medios como el cine y su inclusión en la escuela lo han comprendido, más aún frente a las culturas visuales actuales en donde se manifiestan formas híbridas de prácticas visuales.

Precisamente en dirección a reflexionar sobre la mirada y las imágenes en toda su complejidad se han abierto otras líneas de investigación en torno al vínculo entre la escuela, la mirada y las imágenes –puntualmente el cine–, que intentan enfrentarse a los conflictos de orden visual que brotan en el ámbito escolar desde una perspectiva alternativa.

3.1.1. Educar la mirada: una tarea e hipótesis

Un grupo heterogéneo de investigadores integrado por Inés Dussel, Ana Abramowski, Leonor Arfuch, Sandra Carli, Jorge Larrosa y María Silvia Serra, provenientes de diversas disciplinas de estudio tales como la Pedagogía, las Artes Visuales, los Estudios Culturales,

²¹⁰Abramowski, Ana, en Dussel Inés *et al*, *op. cit.*, p. 52.

la Comunicación, etc., tomaron el título genérico “Educar la mirada” para denominar la creación y desarrollo de un Seminario Internacional cuyo objeto de análisis se centraba en la compleja relación que se gesta entre la escuela, la pedagogía y las culturas visuales. Seminario Internacional iniciado en el años 2005 bajo el nombre “*Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*” - y que ha proseguido bajo distintos nombres y ejes de análisis²¹¹ - cuyos trabajos posteriormente fueron recopilados en el año 2006 en un libro con el mismo nombre, sobre el cual se basa el presente análisis en torno al término “Educar la mirada”.

Libro en cual los participantes centraron sus reflexiones, más que en los aspectos técnicos y operativos de los medios audiovisuales, sobre los problemas que desatan los regímenes escópicos actuales así como el significado que tiene “Educar la Mirada” dentro de culturas visuales atravesadas por la pasión por ver, por una saturación de imágenes y una anorexia de la mirada, no como aspectos claros o datos evidentes por sí mismos, sino como algo a discutir dentro del ámbito pedagógico y escolar. Como al respecto declaran las palabras inaugurales de Inés Dussel,

¿Qué significa educar la mirada hoy? El recorrido de estos tres seminarios, desde Políticas y pedagogías de la imagen (2005) y Experiencias en pedagogías de la imagen (2007), a la propuesta actual de pensar la cultura visual hoy, siempre giró en torno a una idea central: la de establecer una conversación entre el espacio de reflexión y de acción sobre las imágenes y el mundo de la educación.²¹²

Desde esta perspectiva “Educar la mirada” no emerge en primer lugar como un proyecto o programa enfocado a la crítica. En su lugar el énfasis está en la reflexión en torno a lo que significa “Educar la Mirada”, así como respecto del cómo se desenvuelve, del por qué llevar a cabo una educación de la mirada, quién o quiénes la llevan a cabo y en qué espacios. Reflexión dentro del Seminario Internacional –evento y libro-, que involucra pensar la relación entre las imágenes y el mundo de la escuela, como una instancia sobre la

²¹¹El año 2007, bajo la dirección de Inés Dussel se realizan bajo el nombre de “*Experiencias en pedagogía de la imagen*”; el 2008 se tituló “*Cultura Visual y Educación*”, el 2009, “*Educación, Ciudadanía e imágenes*”, 2010 “*Modos de ver en la escuela*”.

²¹²Dussel, Inés, *¿Qué significa educar la mirada hoy?*, 2008.

cual, la educación de la mirada, debe tomar más bien el carácter de un supuesto hipotético, de un asunto o tema que requiere ser sopesado respecto a las posibilidades reales de llevarse a cabo en el ámbito escolar. Como señala Estanislao Antelo, participante del Seminario Internacional: “Educar la mirada no es una tarea sencilla. La hipótesis (porque es una hipótesis, ¿no?) choca con obstáculos diversos. El apetito del ojo (Antelo, M., 2005) rara vez se deja domesticar.”²¹³

Una afirmación en donde se asocia “Educar la mirada” con el desarrollo de una tarea difícil y más aún con una hipótesis, es decir, con una suposición que tiene que ser contrastada con la realidad, en la medida en que se reconoce que el apetito del ojo no es algo que se deja domesticar fácilmente. Domesticación que remite al intento por regular la pasión por ver, que de modo particular nos conduce al ámbito escolar, a la cultura visual desplegada por las instituciones escolares, dentro de las cuales, bajo la acción del maestro se ha buscado conducir la mirada de los estudiantes e instalar formar correctas e incorrectas de mirar la realidad.

Desde esta perspectiva, “Educar la mirada” no es concebido como un proyecto que busca conducir ni domesticar la mirada, sino reflexionar en torno a las prácticas visuales desarrolladas en el ámbito escolar así como discutir en torno al valor que la imagen ha tenido para la pedagogía escolar, como también dar cuenta de los cambios que introducen a nivel cultural, político, ético, etc., los medios de comunicación dentro de las culturas visuales. Lo anterior representa una postura ante la mirada y las imágenes que implica considerar el aspecto social y cultural de las tecnologías, explorando cómo participan en la construcción de regímenes visuales, desde una perspectiva que no los reduzca a meros soportes sobre los cuales se difunden e impone una ideología. Precisamente Inés Dussel declara respecto a los intereses y objetivos a los cuales se dirige “Educar la Mirada”:

no se trata sólo de la consabida “crítica ideológica” que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se

²¹³Antelo, Estanislao, “Mirando la escuela de noche”, en, Dussel, Inés, Gutiérrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 179.

activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver.²¹⁴

En este sentido, “Educar la mirada” se concentra en los elementos históricos, sociales, culturales, afectivos, cognitivos y éticos que se convocan en la acción de mirar. Un interés a través del cual, la educación de la mirada se dirige a reconstruir la relación entre mirar/saber, mirar/sentir, mirar/actuar, respecto a los complejos regímenes y culturas visuales dentro de los cuales se movilizan los individuos, no con la intención de domesticar la mirada, disciplinar el apetito del ojo, sino con el propósito de pensar conjunta e integradamente la mirada y las imágenes en el ámbito escolar.

Ahora bien, la educación de la mirada, desde esta perspectiva es también una tarea que concierne a la pedagogía respecto a cómo ha pensado las imágenes –incluyendo al cine– y el tratamiento que han recibido dentro de la educación escolar. Al respecto “Educar la mirada” constituye una instancia para reflexionar y replantear las pedagogías sobre la imagen que se han desarrollado en la escuela, proponiendo formas alternativas de concebir su sentido y uso dentro del ámbito escolar, a través de las cuales se proporcione herramientas teóricas y prácticas distintas para enfrentarse a los problemas de orden epistemológico y ético-afectivo que suscita la mirada y las imágenes.

3.1.2. Pedagogías de la imagen: la imagen como obra y práctica social

Como pudimos apreciar a través del trabajo realizado por María Silvia Serra, es posible identificar dos líneas pedagógicas, bajo las cuales se puede sintetizar los modos en que la pedagogía reflexionó y operó la introducción del cine dentro de la escuela, la cual propició el desarrollo de una cultura visual escolar que estableció el estatus y valor del cine como un objeto que se debate entre ser una tecnología didáctica dirigida a la ilustración de los saberes de la escuela o como documento que debe ser sometido al análisis y crítica. Actitudes que otorgan un valor negativo y secundario al cine dentro de la escuela así como una función excesivamente estrecha y limitada.

²¹⁴Dussel, Inés, “Educar la Mirada. Reflexiones sobre una experiencia audiovisual y de formación docente”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 288.

Este tratamiento que recibe el cine, como vimos en el apartado “Cine y escuela: la mirada como problema pedagógico”, no resulta una metodología de trabajo suficiente ni apropiada para enfrentar los conflictos que la visualidad suscita en los contextos actuales a nivel epistemológico y ético-afectivo. Al respecto, “Educar la mirada”, como tarea e hipótesis constituye la ocasión para reconsiderar, frente a las culturas visuales actuales, el estatuto del cine dentro de la pedagogía, la cual, concebida como un saber ligado a la organización de la escuela, debe reflexionar respecto al tratamiento que ha concedido a las imágenes dentro del orden escolar²¹⁵.

Un replanteamiento que de acuerdo a Inés Dussel requiere por parte de la pedagogía reconocer a la imagen –en sentido amplio, involucrando las de naturaleza fija y en movimiento- como una producción histórica, social y cultural que se encuentra inserta dentro de regímenes visuales diversos, donde ésta adquiere valores y cumple funciones distintas. En este sentido, como señala Inés Dussel:

Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la semiología de una imagen suelta, como decía Didi-Huberman, sino que hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y de conmovernos. Las imágenes son prácticas sociales: ésta es una verdad de Perogrullo, pero no menos cierta ni menos importante para pensar en las pedagogías de la imagen.²¹⁶

Concepción de la imagen como obra y práctica social que se refleja de modo claro en el análisis que realizó Sergei Gruzinski sobre el Descubrimiento y Conquista de América, donde frente a sociedades no letradas y culturas que no compartían una lengua e idioma común, las imágenes constituyeron un elemento determinante en el proceso de evangelización, por medio de las cuales fueron transmitidos los valores, ideales y saberes del régimen escópico moderno católico español. Imágenes que sin dejar de ser un soporte material a través del cual se divulgó una cosmovisión religiosa, también fueron objeto de

²¹⁵Cfr. Dussel, Inés, “Introducción”, en Dussel Inés, Gutiérrez Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 12.

²¹⁶Dussel, Inés, “La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes?”, en Dussel *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

transformaciones e intervenciones (individuales y colectivas) por parte de los pueblos indígenas, quienes establecieron con las imágenes un vínculo que iba más allá del dispuesto por las autoridades, que junto con re-significar el valor de éstas, inspiró la apropiación y producción de nuevas imágenes que contenían elementos y significados heterogéneos que habrán de dar origen a la formación de culturas visuales híbridas.

Un acontecimiento que remite a un momento histórico puntual como es la modernidad y a un régimen escópico particular, que refleja el aspecto cultural de la imagen, como producto social y medio de transmisión, que precisamente da cuenta de la necesidad de pensar las imágenes desde una perspectiva histórica y cultural que tenga en consideración las relaciones particulares que los individuos establecen con ellas y cómo las intervienen y transforman.

De esta forma, frente a la dimensión social y cultural de la imagen, se instala la necesidad de que las pedagogías de la imagen, entendiéndose las distintas tradiciones pedagógicas que desde la modernidad han establecido el lugar de lo visual dentro del orden escolar, no reduzcan el trabajo sobre éstas al examen netamente descriptivo de lo que representan o al análisis de una imagen suelta que exponga cómo ésta construye su mensaje (y lleva cabo su pernicioso influencia). En tanto estas metodologías de trabajo las conciben como materiales que de modo claro y sin resistencias transmiten un saber –negativo, confiable o ideológico- sin reconocer la problemática relación que existe entre ver, saber y sentir. En su lugar al reconocer a las imágenes como prácticas sociales se insta al desarrollo de unas pedagogías de la imagen que reconozcan las distintas funciones que cumplen las imágenes a nivel individual y social.

Tradicionalmente las funciones más reconocibles de las imágenes en la escuela refieren a su carácter ilustrativo y como medio de divulgación de ideologías, no obstante esta función adquiere sentidos distintos dependiendo del discurso visual en el que se inscriba la imagen. Discurso que remite a la cultura visual al interior de la cual se da la aparición de determinada imagen y a los modos en que llega a los sujetos, es decir, a las formas en que se da a ver y solicita algo del espectador, la cual establece la función que tal imagen tiene dentro de una comunidad. De este modo de acuerdo al discurso visual una o varias imágenes pueden estar cumpliendo distintas funciones, por ejemplo: puede actuar como prueba o evidencia de una tesis, de una injusticia, de un delito, etc., o puede tomar la

función de un archivo que resguarda la memoria e historia de un evento pasado e incluso trabajar como medio de expresión de una experiencia vivida.

Distintas funciones de las imágenes que deben ser reconocidas y recuperadas por las pedagogías de la imagen, las cuales han de desenvolver un trabajo reflexivo sobre éstas que proporcione herramientas teóricas y prácticas para abordarlas en toda su complejidad, como materiales que no son neutros y transparentes, pero más aún, sobre los cuales no cabe ilustrar cualquier contenido o denunciar la presencia de un mensaje ideológico. Lo anterior no involucra rechazar los usos ilustrativos de la imagen o negar su complicidad con ciertos intereses ideológicos, sino apelar al desarrollo de unas pedagogías de la imagen que alienten, por un lado, un uso que sea consciente de las distintas funciones que cumplen las imágenes dentro de contextos visuales particulares, al interior de los cuales son formadas las personas y por otro lado, que promueva otras formas de mirar las imágenes. En este sentido, como plantea Inés Dussel “las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y ciudadanos, y que atravesaron y configuraron nuestras formas de saber.”²¹⁷

Desde esta perspectiva, correspondería que las imágenes deban ser tratadas como un objeto de análisis en sí mismo, que implica contemplarlas como un material de investigación con valores e intereses propios dentro de la escuela, en tanto intervienen en los modos de comprender y experimentar la realidad. Esto involucra que las pedagogías sobre la imagen, tenga en consideración la historia de las imágenes y sus diversas modalidades de presentación, ya sea bajo la forma de imágenes fotográficas, pictóricas, animadas, filmicas, digitales, etc., en tanto materiales que poseen una historia como lenguajes específicos.

Postura que por otra parte, toma en cuenta la escolarización que sufren los saberes de diversa naturaleza que circulan por fuera de las instituciones escolares, respecto a la consiguiente adaptación de estos a los tiempos, espacios y objetivos de la escuela. Escolarización de la imagen que sin duda debe ser tomada en consideración, al momento de introducirlas y trabajar con ellas –en sus diversas materialidades-, pero que no debe dejar

²¹⁷Dussel, Inés, “Educar la Mirada. Reflexiones sobre una experiencia audiovisual y de formación docente”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 284.

de considerar el régimen visual dentro del cual la imagen emergió, como un elemento determinante que interviene en la experiencia escolar de mirar y aprender del estudiante.

De esta forma, sin invisibilizar el espacio escolar dentro del cual la imagen experimenta transformaciones de acuerdo objetivos e intereses pedagógicos específicos, la imagen debe ser reconocida y estudiada en su complejidad, como objeto, producto y práctica social. Un asunto que cobra mayor relevancia, frente a la necesidad de llevar a cabo una educación de la mirada en el ámbito escolar, que sea capaz de ofrecer herramientas teóricas y prácticas que permitan responder a los conflictos que la mirada y las imágenes suscitan en la culturas visuales actuales.

Lo anterior involucra que las imágenes no sean sometidas a un marco estrecho y predecible de análisis, sino que en su lugar aborde a la imagen en toda su ambigüedad cognitiva, emocional, ética, estética, etc. Precisamente, al respecto de la ambigüedad de la imagen y de pedagogías que no busquen soslayarla, advierte Leonor Arfuch:

Entre lo visible y lo no visible, entre las palabras dichas y el silencio, entre la cercanía y la lejanía, entre la realidad y la irrealidad, lo capturado por la imagen y lo inasible, una “pedagogía de la imagen”, debería evitar una sujeción de la imagen que insista en su literalidad y que eluda sus silencios, su afuera incapturable. Se trata de una pedagogía que, a través de la imagen, invite al encuentro con la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.²¹⁸

Palabras que ponen en cuestión la supuesta transparencia de las imágenes como materiales que de modo claro ilustran y transmiten un saber, que por el contrario, reconoce los aspectos nebulosos y evasivos que contiene cada representación. Elementos que no deben ser evitados, sino que considerados por las pedagogías de la imagen, las cuales deben reconocer los intersticios que se abren entre de lo visto y lo no visto, así como los silencios y confusiones que acompañan a las imágenes, aquello que en última instancia, no se puede reducir ni revelar a través de la palabra ni la voz.

²¹⁸Arfuch, Leonor, “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 94.

3.2 El cine y la escuela bajo otra mirada: el cine como arte y gusto

El replanteamiento en torno al valor de la imagen dentro de la pedagogía y la escuela, a partir de la reflexión sobre éstas, que se desenvuelve bajo el nombre de “Educar la mirada”, se puede extender a las principales líneas pedagógicas desarrolladas respecto al cine en la escuela. Dos líneas que como también señala el cineasta Alain Bergala²¹⁹ han tendido a juzgar al cine como un lenguaje y vector de ideología²²⁰, en donde, por un lado ha primado el análisis lingüístico de la película²²¹ -tomado de la literatura– en torno a la estructura, códigos y signos propios de la imagen cinematográfica y por otro lado, en cuyo estudio se ha colocado énfasis en la respuesta ideológica del filme así como en el desarrollo del espíritu crítico.²²²

En contraposición a esta perspectiva, Bergala declara la necesidad de comenzar a concebir al cine, ante todo, como un arte y cada película como un proceso ligado a la creación:

Quizás es necesario empezar a pensar la película – aunque no es lo más fácil pedagógicamente – no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como traza de un gesto de creación. No como objeto de lectura, descodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación. Son dos perspectivas muy diferentes.²²³

Una postura frente al cine que podemos afirmar, resulta más próxima a las reflexiones que llaman a reconocer, dentro de la escuela, a la imagen como una práctica y obra social, en tanto las películas son recuperadas, antes que como objetos o documentos ideológicos, como obras de arte, lo cual involucra reconocerlas como producciones que tienen un sentido específico dentro de la historia, las tradiciones y corrientes del cine.

²¹⁹Bergala, Alain, *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Editorial Laertes, Barcelona, 2007.

²²⁰*Ibidem*, p. 37.

²²¹Que de acuerdo a Bergala ha primado dentro de la tradición pedagógica francesa del cine, p. 41.

²²²*Ibidem*, p. 42 -43.

²²³*Ibidem*, p. 37.

Pero además, pensar el cine como arte, involucra para Bergala concebir a éste como una experiencia a través de la cual se da un encuentro con la alteridad²²⁴, con aquello que constituye lo radicalmente otro, que se opone y pone en cuestión las normas, que más aún, es semilla de desorden y escándalo. Concepción del cine como arte, que de modo directo se contrapone con la escuela, comprendida como institución de orden que se encuentra organizada de modo riguroso por horarios, programas y objetivos pre-establecidos, la cual además está más ligada a la normalización de la cultura que a la excepción en ésta.

Bajo estos dos objetos con características tan dispares como son el cine y la escuela, se suscita la cuestión, ¿puede el cine, comprendido como arte, entrar en la escuela y dar lugar al encuentro con la alteridad, con aquello otro que desconcierta y remece? Para Bergala la respuesta es clara al señalar que “la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, *el único lugar*, donde este encuentro con el arte puede producirse.”²²⁵

Para el cineasta, la escuela sin dejar de ser el espacio institucionalizado que es, fundamentado sobre principios rígidos, constituye el único lugar en que se puede dar el encuentro con el cine como arte, en tanto la escuela representa una instancia social de convivencia privilegiado en donde las personas, puntualmente los estudiantes, pueden tener contactos con obras fílmicas que muy probablemente no podrían ver fuera de la escuela. Un grupo de películas que de acuerdo a Bergala, se caracterizan por colocar a los individuos frente a la alteridad, al dar lugar a la experiencia de enfrentarse a imágenes que tienen en potencia el poder de remecer las creencias y saberes adoptados por estos.

Desde esta perspectiva, la escuela representa el espacio en el cual los estudiantes pueden experimentar el desconcierto que significa ver y descubrir otro tipo de obras e imágenes, incluso cuando el encuentro se realiza sobre contextos rigurosamente programados. Como al respecto confiesa Bergala: “Todos sabemos que los libros, las películas, los pasajes musicales que han sido importantes en nuestra vida, los hemos descubierto individualmente, en la intimidad, en el interior de uno mismo, incluso cuando

²²⁴*Ibidem*, p. 33. Hipótesis del arte que retoma de Jack Lang, Ministro de Cultura y Comunicación en Francia.

²²⁵*Ibidem*, p. 36.

aparentemente ese encuentro ha tenido lugar en una situación de grupo o de transmisión instituida.”²²⁶

Un encuentro de carácter individual a través de una experiencia de orden colectivo, que desde la visión de Bergala, sin dejar de lado la cuestión de los aprendizajes en torno al cine, respecto a su lenguaje, está más vinculado a una experiencia de corte iniciático con el cine, como señala, “Este encuentro tiene más que ver con una iniciación que con el aprendizaje, y la escuela nunca podrá programarlo ni garantizarlo. Como todo encuentro verdadero, también puede no producirse nunca en su potencia de revelación y de conmoción personales.”²²⁷

De modo concreto la iniciación con el cine involucra una experiencia personal de carácter vivencial frente a las películas, en tanto constituyen obras con el poder de producir una revelación o conmoción en el espectador, que aunque no se puede asegurar que suceda en la escuela, ésta ofrece tanto un tiempo y espacio único para que acontezca tal encuentro. Postura que ofrece una visión distinta en torno al cine en la escuela, que a su vez involucra comenzar pensar otro tipo de pedagogía frente a las imágenes del cine, concibiéndolas como objetos al interior de las cuales algo vivo se está expresando. En razón a ello se pregunta Bergala “¿Y si habláramos un poco más, en pedagogía, de esa vida que quema o no en los planos del cine, en lugar de hablar siempre de esa <<gramática>> de las imágenes que nunca ha existido y de los <<grandes temas>>, que asfixian el cine?”²²⁸

Esta petición que realiza el cineasta en forma de pregunta, sugiere la idea de pensar las imágenes como una especie de organismo vivo y no tan sólo ni en primer lugar, como simple medio ilustrativo de los grandes temas. Lo relevante de esto, es que a partir de esta forma de ver las imágenes de un filme, como materiales en los que algo viviente se manifiesta con brío, es que permite recuperar la dimensión sensible y emocional de la mirada, en tanto ver cine es una experiencia capaz de ejercer un impacto sobre la afectividad humana, de desconcertar la sensibilidad del sujeto.

Un efecto del cine sobre la naturaleza sintiente del ser humano, que tradicionalmente ha sido criticado negativamente, calificado de manipulación, que es recuperado y revalorado por Bergala, como un aspecto positivo, en tanto considera que en la experiencia

²²⁶*Ibidem*, p. 64.

²²⁷*Idem*.

²²⁸*Ibidem*, p. 53.

de sentir lo que se mira, de dejarse quemar por las imágenes, se encuentra la posibilidad de dar lugar a la reflexión crítica ante lo que se observa en los filmes.

Enfoque que abre la posibilidad - como ha señalado Ana Abramowski – de pensar de modo amplio y alternativo el concepto de crítica, comprendiéndolo como un proceso en el cual se vincula de modo integral el acto de pensar, sentir y mirar, en tanto las imágenes son obras sociales en las cuales algo vivo ha sido expresado, cuyo significado se puede experimentar y comprender en toda su envergadura, cuando el espectador se deja afectar por ellas.

Concepción de la mirada como un acto que vincula el sentir y el pensar a través de la visión de imágenes que también es defendida por Jorge Larrosa²²⁹, para quien el acto de ver cine, es una experiencia que de modo especial encierra un desajuste tanto sobre los modos de mirar como de pensar de los sujetos, al señalar que: “En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar”.²³⁰ Cita en el que el autor concibe al cine como una experiencia relacionada con una educación de la mirada, es decir, vinculada a la tarea de poner en cuestión la mirada, de inquietarla y hacerla pensar.

Tarea que por otra parte reafirma la necesidad de dar otro tratamiento a las imágenes en la escuela, que junto con reconocerlas como productos sociales, involucra darles tiempo. Más específicamente dar a las imágenes el tiempo necesario para afectar a los sujetos que las ven, pues como advierte Larrosa, “para que una imagen sea una imagen tiene que llegar a serlo. Es decir, tiene que tener el tiempo de convertirse en imagen, de depositarse en nuestra retina y de actuar ahí lentamente.”²³¹. En este sentido, si el cine puede desarrollar una educación de la mirada en la escuela, en donde mirar, sentir y pensar sea una experiencia integral, es sobre la base de dejar a las imágenes reposar sobre la mirada, darles el tiempo necesario para actuar sobre los ojos, de modo de reconocer así como de comprender la singularidad de cada imagen.

Ahora bien, la importancia de la perspectiva alternativa que abre Bergala así como de las reflexiones de Larrosa, es que nos colocan ante otro tipo de vínculo entre el cine, la

²²⁹Miembro participante del Seminario Internacional de Educar la mirada.

²³⁰Larrosa, Jorge, “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”, en Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 115.

²³¹*Ibidem*, p. 132.

mirada y la escuela. Una relación no marcada por el uso instrumental del cine en la escuela como recurso didáctico con fines ilustrativos o de denuncia crítica, sino donde la escuela constituye un espacio privilegiado en el cual se puede dar el encuentro e iniciación con el cine, cuya presencia en este espacio se justifica en tanto arte capaz de colocar al estudiante frente a la alteridad, de enfrentarlo a lo otro desconocido, de remecer de modo interno y visceral sus modos de mirar así como de pensar.

Un nuevo vínculo entre la escuela, el cine y la mirada que exige por parte de la escuela, los maestros y la pedagogía establecer una serie de nuevas acciones frente al cine.

3.2.1. El papel de la escuela frente al cine

Dentro de las dos líneas de pedagogías revisadas, se puede apreciar que el cine fue un objeto cuya entrada en la escuela se producía bajo la condición de adaptarse a la lógica escolar preestablecida. Adaptación que frente a los rasgos del régimen escópico actual ofrece muy pocas herramientas para enfrentarse a los problemas que la visualidad genera tanto dentro como fuera del espacio escolar. En oposición a esto, Bergala siempre bajo la perspectiva del cine como arte, plantea cuatro papeles que la escuela cumple con respecto al cine, lo cual no implica una adaptación de la escuela al cine, pues la escuela como institución social cumple diversos objetivos.

Más bien estos nuevos cuatro papeles, que a continuación serán analizados, representan un modo alternativo de mediar entre la escuela y el cine, sin reducir una a la otra.

a) Organizar la posibilidad del encuentro con las películas

En primer lugar, la escuela con respecto al cine debe ofrecer la posibilidad del encuentro con las películas, especialmente con aquellas películas difíciles de encontrar fuera de la escuela. De modo concreto, Bergala piensa en aquellas películas que considera indiscutiblemente artísticas, las cuales han sido dirigidas por figuras reconocidas del cine como Rossellini, Bresson, Hitchcock, Howard Hawks y Abbas Kiarostami.

Una selección bajo la cual hay una concepción particular de lo que se considera artístico en el cine que sin duda es discutible, pero cuyo propósito no es establecer

parámetros para definir lo que es el arte en el cine o una lista de obras filmicas, sino dar lugar a la formación de un *gusto* particular y autónomo por el cine, ampliando así como diversificando el capital de películas de los estudiantes, de manera que conozcan y frecuenten el variado espectro de obras que el cine a lo largo de su historia ha producido. Respecto a esto Bergala aclara que, “No se trata de formar otro gusto, sino simplemente de formar un gusto, no asentando <<valores de gusto>> en fuerte dosis, y demasiado concentradas para ser verdaderamente asimilables (como las vitaminas en píldora de las que el organismo rechaza una gran parte), sino por la lenta y repetida frecuentación de las obras”²³².

En este sentido, la escuela, junto con organizar la posibilidad de encuentro con las películas, cumple además el papel de incentivar la formación de un gusto en torno al cine, que en lugar de asentar valores “artísticos” que enseñen así como establezcan lo que es el buen y mal cine, busca, por medio de la frecuentación de obras variadas, que el estudiante tenga la posibilidad -y libertad- de desarrollar una afición particular hacia un tipo de películas que fuera de la escuela, no habría tenido ocasión de ver. Papel que no niega la posibilidad del rechazo, resistencia e irritación de los estudiantes hacia las películas mostradas en la escuela –como se experimenta hacia los libros de lectura obligatoria– pues el gusto así como la capacidad de ser conmovidos por una obra no se puede programar.

No obstante, lo anterior no constituye una posibilidad negativa, en tanto ese rechazo, por un lado se da sobre la base de haber tenido contacto con tipos diferentes de películas, y por otro, forma parte precisamente del desarrollo de una elección y gusto particular hacia otro tipo de obras filmicas.

Desde esta perspectiva, lo que es relevante respecto al cine en la escuela es la posibilidad de que el estudiante pueda encontrarse con éste, en un sentido más amplio y diverso.

b) Señalar, iniciar, hacerse pasador (*passeur*)

Por otra parte, la propuesta de Bergala contempla respecto al docente, otro tipo de vínculo entre el cine y la escuela, distinto de las líneas pedagógicas sobre el cine revisadas, en las

²³²Bergala, Alain, *op. cit.*, p. 95.

cuales el maestro, en consonancia con la cultura visual desarrollada por la escuela, cumplía la función de conducir la mirada del estudiante manteniendo una actitud vigilante hacia el cine. En su lugar, Bergala asocia la figura así como la función del docente, con la de un pasador.

El pasador, traducción del término francés *porteur*, es un concepto clave para Bergala²³³, que hace referencia al agente de la transmisión, es decir, a la figura encargada de organizar así como llevar a cabo el proceso de traspaso de los saberes. Más puntualmente, “El pasador es alguien que da algo de sí mismo, que acompaña en la barca o por la montaña a aquel a quien debe hacer pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo”²³⁴. Desde esta perspectiva y en el ámbito del cine en la escuela, el maestro es un pasador que acompaña a los estudiantes durante su encuentro e iniciación con el cine, que corre junto con ellos los mismos riesgos al encontrarse con las películas.

Ahora bien, concebir al maestro como un pasador involucra que éste tenga un gusto particular por el cine, es decir, que haya desarrollado una afición propia por las películas. Esto no implica que el maestro-pasador imponga sus gustos particulares respecto a los filmes o que deba tener un saber experto sobre el cine, sino que, por un lado, no establezca una relación instrumental con el cine ni marcada por la vigilancia, y por otro lado, que junto con los estudiantes debe correr el riesgo que envuelve tanto donar como poner en juego los propios gustos y convicciones en torno a las obras filmicas

Precisamente respecto de la relación entre el docente y el cine Bergala señala: “Lo decisivo, estoy cada vez más convencido, no es ni siquiera el <<saber>> del docente sobre el cine, sino la manera como se acerca a su objeto: se puede hablar de cine de un modo muy sencillo, y sin temores, a poco que se adopte la buena postura, la buena relación con este objeto que es el cine”²³⁵. De acuerdo a esto, lo clave en torno al vínculo entre el maestro-pasador y el cine, es la postura que el primero adopte en su acercamiento al cine, el cual concebido como arte y encuentro con la alteridad -con eso otro que no puede ser simple

²³³ Quien lo retoma de Serge Daney, escritor y crítico de cine, quien fue redactor-jefe en la revista *Cahier du Cinéma*.

²³⁴ Bergala, Alain, *op. cit.*, p. 47-48. Nota N° 14.

²³⁵ *Ibidem*, p. 32.

ilustración y/o ideología- requiere de una actitud de respeto hacia lo que el cine trae y remueve.

c) Aprender a frecuentar las películas

Junto con propiciar el encuentro, la escuela frente al cine debe facilitar el acceso a las películas. Un acceso que de acuerdo a Bergala debe ser sencillo como permanente, de forma colectiva o individual, lo cual involucra por parte de las escuelas contar con un catálogo de obras filmicas disponibles para los estudiantes, del mismo modo que lo tiene sobre los libros en una biblioteca escolar.

Esto exige por parte de la institución escolar organizar una colección filmica de consulta y uso, de manera de alentar la frecuentación de películas por parte de los estudiantes y maestros, como materiales que requieren una continua re-visión, especialmente cuando son obras que generan desconcierto. Para Bergala, las películas, como los libros, son objetos que deben ser re-vistos repetidamente, pues el cine como arte, nos coloca ante obras que tiene la capacidad en potencia de causar una poderosa extrañeza en los espectadores.

La disponibilidad de las obras cinematográficas y su consulta fácil como accesible, alentará no sólo reconocer a las películas como objetos de estudio que tienen un valor y saber en sí mismo, sino además permitirá desarrollar una mirada sobre los filmes que sin dejar de ser crítica y analítica, es también creativa. Una mirada creativa que se va desenvolviendo a través de una visión frecuente sobre la película, que después del primer visionado permita al estudiante reconocer elementos como aspectos de una escena o imagen que pasaron desapercibidos anteriormente.

Lo anterior constituye un proceso lento, al involucrar una serie de idas y retornos sobre las películas, pero que forma parte de esta nueva forma de contemplar la educación de la mirada, como una tarea que requiere tiempo, no sólo para darle a la imagen ocasión de actuar sobre nuestros ojos como ha señalado Larrosa, sino también para que la mirada se vea cuestionada por las películas que revisita.

d) Tejer lazos entre las películas

Finalmente como cuarto y último papel, frente a las nuevas prácticas de consumo de cine, que de acuerdo a Bergala alimentan una amnesia a través de la cual una película cae rápidamente en el olvido, la escuela constituye el espacio en el cual se puede trazar lazos entre las películas. Lazos ligados a la labor de transmisión de la escuela entre el pasado y el presente, que en el ámbito del cine involucra ubicar y reconocer una película dentro de una cadena de filmes, entre las cuales existen filiaciones.

En este sentido, no sólo importa tener acceso a las películas y poder visionarlas frecuentemente, sino además, poder reconstruir los vínculos que existen entre ellas, de apreciar como cada película de algún modo se encuentra habitada por otra que le precede, respecto a la cual hay cierta referencia y continuidad. Sobre la base de reconstruir estos lazos, para Bergala se sostiene la posibilidad de desarrollar un *gusto* particular en torno al cine, una afición por cierto estilo de películas, de manera de no sólo poseer un “mosaico de películas huérfanas”²³⁶.

Cuestión que se encuentra ligado a la mirada creativa, en tanto al colocar y enfrentar al estudiante a una conjunto de películas entrelazadas, se abre la posibilidad de proporcionar una visión distinta sobre las imágenes al descubrir cómo una escena o plano remite y se asocia con otros.

Estos cuatro nuevos papeles y funciones que Bergala considera que la escuela tiene frente al cine, representan la posibilidad de plantear nuevas relaciones entre la escuela, el cine y la mirada. Nuevas relaciones que van en la línea del enfoque trabajado bajo el nombre de “Educar la mirada” y de la difícil tarea que involucra pensar el tema de la mirada y las imágenes en la escuela, en toda su complejidad.

3.2.2. Una pedagogía de los fragmentos puestos en relación (F.P.R)

En consonancia con la necesidad de replantear los papeles de la escuela y el maestro frente al cine, respecto a concebir los filmes como un objeto de estudio con valor propio y no

²³⁶*Ibidem*, p. 70.

ilustrativo o de sospecha, Bergala propone el desarrollo de una pedagogía alternativa en torno a las películas. Pedagogía que el autor opone al didactismo que ha primado en torno al cine en la escuela, caracterizado por el dominio que ejerce la voz del maestro bajo el cual el filme, de modo transparente explica e ilustra los saberes escolares o denuncia la ideología dominante. En su lugar, el cineasta propone una pedagogía sobre el cine, es decir, una propuesta acerca de cómo la pedagogía puede plantear el abordaje del cine dentro del espacio escolar, cuyo acercamiento e introducción en la escuela, se realice contemplando las diversas tradiciones cinematográficas que han moldeado la forma en que se ve y produce cine²³⁷.

En este sentido, Bergala plantea una pedagogía sobre cine en la escuela, que se organiza no desde la lógica escolar, sino que desde el propio cine, contemplando la historia, corrientes y estilos diversos de éste, a través de las cuales se ha producido un universo variados de filmes. Una forma de acercarse al cine dentro del espacio escolar, que Bergala fundamenta sobre un soporte material específico, como es el DVD. Una elección que no obedece al progreso o moda tecnológica que en determinados momentos ensalzan ciertas tecnologías por sobre otras, sino que ante todo está en consonancia con su concepción del cine como arte.

El DVD para Bergala representa un formato que es ligero, fácil de usar y relativamente más económico que otros materiales, pero más aún, es un objeto que hace posible desarrollar un abordaje distinto sobre el cine, en tanto permite elegir fragmentos específicos de una película y a partir de esto, abordar al cine desde otros líneas. Como al respecto señala:

Lo que está aportando el DVD, en la aproximación al cine, es la posibilidad, nueva, de una pedagogía de la puesta en relación de películas o fragmentos, ligera en didactismo, en la que ya no es el discurso el que lleva el saber, sino que el pensamiento nace de la simple observación de estas relaciones, múltiples, y de la circulación misma.²³⁸

²³⁷ Cfr. Bergala, Alain, *op. cit.*, p. 111-124.

²³⁸ *Ibidem*, p. 113-114.

La dificultad de acceder a una escena específica de una película, que se experimentaba con soportes como el VHS, hacían más lenta y ardua esta tarea, sin embargo el DVD constituye una tecnología que facilita la posibilidad de visionar un fragmento preciso de una obra y poder ponerlo en relación con el fragmento de otra escena, ya sea de la misma o de otra película. Lo cual permite re-venir la película así como comparar fragmentos alejados que aparentemente no tienen ningún vínculo importante entre ambos y descubrir a través de la observación –y no desde la voz de un saber- los modos a veces sutiles y variados en que se relaciona una imagen con otra.

Para Bergala la posibilidad de seleccionar y colocar en relación fragmentos, inaugura una forma pedagógica alternativa de abordar el cine en la escuela, al permitir contemplar tanto el conjunto de una obra, es decir, la historia y trama de ésta, como los detalles del filme, es decir, los planos que concebidos como la más pequeña e individual célula viva²³⁹, componen a la película. Es más, desde su punto de vista esta aproximación a las películas, no sólo estimula de modo más fuerte el deseo y curiosidad de verlas de modo completo, sino que también, permite desarrollar una mirada más creativa en torno a los filmes, al establecer relaciones transversales, imprevistas y relevadoras entre los fragmentos que abren la posibilidad de reconocer los vínculos no explícitos que existen entre las películas, los autores y estilos de cine aparentemente sin conexión.

Una propuesta de trabajo del cine en la escuela que apela al imaginario del maestro, quien tiene la posibilidad de construir cadenas diversas como múltiples entre los fragmentos, que pueden adquirir estilos y propósitos variados, pues como señala Bergala, “Se pueden imaginar diferentes estrategias de utilización de los f.p.r., <<fragmentos puestos en relación>>, según el público al que se dirijan, desde las más lúdicas hasta las más conceptuales, desde las más poéticas hasta las más lingüísticas.”²⁴⁰ Desde esta perspectiva, una pedagogía del cine basado en los fragmentos puestos en relación, permite explorar los distintos usos que se pueden ejercer sobre las imágenes seleccionadas, sobre la base de establecer distintas relaciones no sólo entre los fragmentos, sino entre el maestro, las películas y los estudiantes, al promover un encuentro entre los tres, que va más allá de la confianza ilustrativa o la sospecha ante la imagen.

²³⁹*Ibidem*, p. 122.

²⁴⁰*Ibidem*, p. 116.

Distintas estrategias que amplían las opciones de trabajo con las imágenes en la escuela, que no implica abandonar la perspectiva crítica en el análisis de las imágenes de una película en la escuela, pues esta propuesta también permite ralentizar como detenerse en las imágenes, colocando atención en el modo en que se ha dispuesto su significado dentro de la película. No obstante, es un análisis crítico de la película que no descarta la dimensión sensible de la mirada ni busca revelar el mensaje oculto que circula tras las imágenes, sino hacer visible aspectos que no se habían podido apreciar bajo la contemplación completa del filme, pues como al respecto señala Bergala: “Ver un fragmento de película aislado del flujo narrativo y de la adaptación visual que provoca, lo hace visible de nuevo.”²⁴¹

Una segunda visualización que como señala Bergala permite identificar, por ejemplo, ciertos gestos del actor que la primera vez resultaron imperceptibles o cambios en la luz presentes en la escena, que dotan de un sentido particular a estos fragmentos.

Por otra parte, la posibilidad de hacer visible bajo la selección y puesta en relación del fragmento, aspectos que resultaron encubiertos bajo la primera exhibición de la película en su conjunto, no involucra por parte del maestro revelar el sentido último de una imagen, pues hay algo irreductible en las imágenes de una obra filmica, algo que no puede ser expresado verbalmente. Esta irreductibilidad refiere a la dimensión enigmática como ambigua que toda imagen contiene, que no constituye una cualidad negativa, sino propia de la experiencia de ver cine y presente, de acuerdo a Bergala, en toda situación pedagógica, razón por la cual, frente al cine en la escuela sostiene que: “Quizás no haya que verbalizarlo todo en una película, tampoco en una situación pedagógica, para que los niños sientan que algo, a pesar de no haber sido dicho, ha sido visto en la connivencia de lo indecible.”²⁴²

Una recomendación que nos recuerda las palabras de Leonor Arfuch, en torno al desarrollo de pedagogías de la imagen que reconozcan que hay algo inaprehensible en las imágenes, algo silencioso que no se deja someter y revelar del todo.

Evidentemente la propuesta pedagógica en torno al cine en la escuela que plantea Bergala, representa una alternativa posible entre otras, no la definitiva. Una propuesta que involucra una inversión económica por parte de las escuelas, que como siempre cuentan

²⁴¹*Ibidem*, p. 120.

²⁴²*Ibidem*, p. 79.

con recursos limitados. No obstante, su planteamiento ofrece un enfoque apropiado frente al cine en la escuela, al hacerse eco de los cambios que plantea y exige la tarea de “Educar la mirada”, respecto a la necesidad de replantear el vínculo entre la escuela, la mirada y el cine que ha existido frente al complejo régimen escópico actual.

Por otra parte, representa una perspectiva adecuada para desplegar en el espacio escolar, en tanto su propuesta, sin negar que la escuela es una institución con normas y propósitos definidos, a la vez reconoce que es el principal, sino el único espacio en el que se puede dar el encuentro e iniciación del cine como arte. Lo que sin duda generará tensiones continuas entre ambas, pero que a la vez permite que el cine no sea reducido a la lógica escolar y que la escuela por su parte conserve sus propios intereses.

Finalmente es una propuesta que permite reconocer y trabajar sobre la imagen, como un objeto social, que cuenta con un valor cultural propio, respecto a la cual los sujetos, entre ellos maestros y estudiantes establecen distintos tipos de relaciones a nivel intelectual como emocional, que junto con ser analizadas pueden ser apropiadas y re-significadas por ellos en la escuela.

3.3 Educar la mirada: la escuela y el cine frente al problema epistemológico y ético-afectivo de la mirada

La película *La mirada invisible*, citada en la introducción al segundo capítulo, puede resultar un buen ejemplo para dar cuenta de los distintos tipos de modalidades que desenvuelve la mirada, que Roland Barthes identifica bajo tres funciones.

La ciencia interpreta la mirada de tres maneras (combinables): en términos de información (la mirada informa), en términos de relación (las miradas se intercambian), en términos de posesión (gracias a la mirada, toco, alcanzo, apreso, soy apresado): tres funciones, óptica, lingüística, háptica. Pero la mirada siempre *busca*: algo o alguien. Es un signo *inquieto*: singular dinámica para un signo; su fuerza lo desborda.²⁴³

A lo largo de la narración vemos a la joven maestra María Teresa desarrollar su labor docente siguiendo con notable obediencia y minuciosidad la lógica de orden que promueve la escuela, la cual ella replica a través del ejercicio de una mirada vigilante, atenta a los más mínimos detalles del entorno que le informan con claridad la aparición de cualquier anomalía que brote en el ambiente. Una modalidad visual que se desliza paulatinamente hacia una mirada que mira al otro, en una relación que transita de la división clara y distante entre sujeto y objeto de mirada, hacia un vínculo de intercambio y comunicación mutua, donde la mirada del individuo se deja afectar por la mirada del otro. Un tipo de experiencia visual que a su vez se desplaza hacia una mirada que involucra la experiencia del cuerpo, de todos los sentidos de éste, especialmente el olfato, a través de la cual la mirada es capaz de tocar a la distancia, de aprehender al otro y ser aprehendido por éste.

Este continuo desplazamiento en torno a las modalidades de ver en *La mirada invisible*, permite comprender las distintas funciones de la mirada descritas por Roland Barthes, que muestran cómo la visión es una experiencia compleja, compuesta de aspectos híbridos. Distintas funciones que a su vez nos proporcionan elementos importantes para

²⁴³Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Editorial Paidós, Barcelona, 1984, p. 306.

analizar las experiencias visuales en la actualidad así como repensar los conflictos que se desatan en torno a la mirada y las imágenes.

Precisamente en el capítulo segundo se dejó asentado de forma analítica y sintética los dos órdenes de problemas que la mirada y las imágenes -puntualmente del cine- suscitan en un contexto enmarcado por la pasión por ver, la saturación de las imágenes y la anorexia de la mirada. Dos órdenes de problemas que concentran algunos de los tópicos más constantes en torno a la mirada dentro del ámbito escolar como son: el problema epistemológico respecto a la cuestión del vínculo entre *ver-saber* y el problema ético-afectivo.

Frente a estas dos líneas de problemas el Seminario Internacional organizado bajo el nombre de “Educar la mirada”, como la propuesta pedagógica desarrollada por Alain Bergala y asimismo las funciones de la mirada que identifica Barthes, ofrecen la posibilidad de repensar estos dos órdenes de asuntos así como concebir respuestas alternativas para enfrentarlos.

3.3.1. Educar la mirada: entre ver-saber, un tiempo y una distancia

Como se ha señalado, la escuela ha desenvuelto una cultura visual que ha dotado a las imágenes de un sentido y función secundaria respecto a otros saberes escolares. Una postura que se replica en las dos líneas pedagógicas sobre el cine analizadas. Pero además, de acuerdo Mirozef, han reforzado algunas de las características más ambiguas que marcan a la visualidad en la actualidad, como es el desarrollo de una actitud a la vez escéptica y crédula ante las imágenes.

Un tipo de escepticismo que a su modo también ha sido promovido por la industria cinematográfica, específicamente hollywoodense, que no resulta apropiado, especialmente ante las imágenes que poseen un alto contenido político, ético y afectivo a nivel social e individual, frente a las cuales los sujetos establecen relaciones complejas de distinta naturaleza, donde el escepticismo y la credulidad que desenvuelve no agota ni resuelve la cuestión sobre el saber que la visión y las imágenes producen. Ahora bien, bajo este escepticismo-credulidad se manifiesta una relación de proximidad entre ver y saber, en donde mirar es fuente de un conocimiento ilustrativo o pernicioso que, por un lado, ha

tendido a invisibilizar de antemano las distintas funciones que desenvuelve la mirada, es decir, la posibilidad de reconocer modos diversos de relacionarse con lo visto, y por otro lado, ha impedido la oportunidad de conocer los saberes particulares que las imágenes expresan.

Precisamente frente a los límites de las posturas pedagógicas sobre el cine, los trabajos e investigaciones llevados a cabo por los miembros del Seminario Internacional “Educar la mirada” como Ana Abramowski, Jorge Larrosa e Inés Dussel, abren perspectivas alternativas que recuperan la afirmación de Mirzoeff “La visualización de la vida cotidiana no significa necesariamente que conozcamos lo que observamos”²⁴⁴, como un punto de reflexión que invita a re-pensar el vínculo entre ver y saber, desplazando la atención colocada sobre los medios de comunicación, hacia la experiencia de los sujetos, específicamente a lo que acontece en ellos en el momento de mirar. Lo anterior, no implica abandonar o negar los intereses particulares que cierto cine desenvuelve a través de las imágenes, sino investigar el vínculo entre ver y saber en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Un interés que exige interrogarse por lo que se ve y sabe al momento de mirar, como preguntarse por las cosas que se visibilizan e invisibilizan en el acto de ver, así como sobre los saberes que porta y puede poner en cuestión el cine. Postura donde la mirada y el cine son retomadas como problema pedagógico de orden epistemológico desde una perspectiva que no juzga moral o ideológicamente la visión y las imágenes, sino como una experiencia abierta a la interacción como producción de sentidos múltiples y diversos. Al respecto señala Ana Abramowski:

Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas —el ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo—. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta “¿qué ves?” puede inaugurar recorridos inesperados. Para ello hay que darse un tiempo en el trabajo con imágenes. Además de proponer otro registro, otra textura, luminosidades y

²⁴⁴Mirzoeff, Nicholas, *op. cit.*, p. 18.

opacidades, las imágenes requieren de otros tiempos: ¿Cuál es el tiempo propio del “mirar”? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra?²⁴⁵

Abramowski retoma el problema entre ver y saber, sobre la base de recuperar la pregunta *¿qué ves?*, como una instancia a través de la cual junto con rescatar la experiencia visual cotidiana de los sujetos, se reconoce las potencialidades de la imagen, como un material capaz de desestabilizar los saberes del sujeto, que le permitiría a éste ver más allá de lo que sabe y dar cuenta de lo que ha permanecido invisibilizado e ignorado en la experiencia de mirar. En este sentido, se trata de reconocer la dimensión creativa de la mirada -y no tan sólo su aspecto pasivo- que en palabras de Barthes, significa explorar las otras funciones de la mirada como la háptica²⁴⁶, las cuales involucran la posibilidad del intercambio como la producción de nuevos saberes a través del diálogo y el trabajo interconectado de los sentidos, que amplían las formas de visualizar así como de conocer la realidad.

Una postura que resalta el aspecto creativo de la mirada que podemos decir se ve también reflejada en la propuesta pedagógica frente al cine de Bergala, en tanto busca resignificar el papel de las películas dentro de la escuela, como obras que tienen un valor cultural propio y no tan sólo ni en primer lugar ideológico. Pero también, como producciones artísticas que se encuentran compuestas por fragmentos con las cuales los sujetos pueden organizar como crear distintos tipos de relaciones entre ellas, que expresan los diversos modos en que estos se vinculan con las películas, con lo que piensan y sienten al momento de mirar cine.

Apertura a nuevas posibilidades de repensar las cuestiones visuales y el cine en el ámbito escolar, que por otro lado exige reconocer que el vínculo entre ver y saber no es obvio ni evidente por sí mismo, en tanto entre el acto de ver y de saber que se experimenta frente a una imagen, se juegan elementos que remiten a otras dimensiones de la experiencia

²⁴⁵ Abramowski, Ana, “El lenguaje de las imágenes y la escuela, ¿es posible enseñar y aprender a mirar?”, en Revista *El monitor de la educación*, N° 13, 5ta. época julio/agosto, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 34-35.

²⁴⁶ Aquella función de la mirada que remite al resto de los sentidos, particularmente al tacto, por medio de la cual la mirada expresa su capacidad de producir la sensación de contacto a la distancia, entre dos o más personas. Barthes, Roland, *op. cit.*, p. 306.

humana, como son las creencias, los deseos y la imaginación. De este modo, la experiencia de mirar está impregnada de cuestiones de orden afectivo, cognitivo, valorativos, estéticos y éticos que intervienen en los modos en que los sujetos se relacionan con las imágenes como en el significado que les otorgan, lo cual influye a su vez, en el tipo de saber que se produce frente a lo que se ve y muestra en ellas.

Como señala Inés Dussel, al respecto de los elementos que median entre ver y saber, citando al historiador del arte Didi-Huberman:

El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que “para saber, hay que imaginarse” (Didi-Huberman, 2003, p. 17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos.²⁴⁷

Desde esta perspectiva, en lugar de establecerse una equiparación o proximidad entre ver y saber, se está dando cuenta de la existencia de una distancia entre ambos, que se manifiesta sobre el hecho de que no es posible ver lo que no se sabe. Esto remite a lo señalado anteriormente por Ana Abramowski, respecto a que los saberes que posee un sujeto configuran sus modos de mirar, lo cual en relación a lo señalado en la cita por Dussel, involucra dos puntos: por un lado, que ciertos saberes –en forma de prejuicios– pueden impedir que se logre visibilizar otros aspectos de las imágenes y por otro lado, aquellos conocimientos con los que no cuenta un individuo le impedirán ver ciertos aspectos de la imagen. Dos puntos que dan cuenta de cómo el acto de ver una imagen, no implica de modo correlativo el acto de saber ni comprender todo lo que esa imagen muestra.

Ahora bien, la posibilidad de reconocer los saberes que en potencia las imágenes portan y despliegan, se encuentra en primer lugar, sobre la base de reconocer la distancia que hay entre ambas y en segundo lugar, en darse el tiempo de trabajar sobre las imágenes, desde una postura que reconoce su carácter polisémico. Un trabajo de análisis por medio

²⁴⁷Dussel, Inés, “Educar la Mirada. Reflexiones sobre una experiencia audiovisual y de formación docente”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 287.

del cual se actualizan los puntos de contactos entre la imagen y el conocimiento, lo que de acuerdo a Dussel, se logra a través del ejercicio de la imaginación, la cual precisamente permite idear como improvisar nuevas formas de relacionarlas y de este modo, de percibir así como descubrir aquellos otros saberes que las imágenes pueden estar expresando.

Por otra parte, pero en consonancia con lo anterior, el reconocimiento de la distancia entre ver y saber, de manera particular se presenta en el cine, el cual precisamente para Larrosa, si éste es capaz de ejercer una educación de la mirada, de alterar nuestros modos de mirar como de pensar, lo es en tanto el cine nos permite tener cierta distancia frente a lo visto, afirmando que: “El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento.”²⁴⁸ Una toma de distancia frente a la experiencia de ver un filme, que se refleja muy bien en la propuesta de Bergala, en tanto su pedagogía basada en la puesta en relación de fragmentos, permite no estar sometido al flujo de la narración de una película, ofreciendo el tiempo necesario para reconocer aspectos nuevos de una escena e imaginar vínculos no evidentes ni explícitos entre los fragmentos de otros filmes y autores.

Esta apelación a la necesidad de reconocer un tiempo así como una distancia entre ver y saber, respecto a la relación entre la mirada y el cine, nos presenta nuevas formas de pensar el abordaje de la imagen dentro de la escuela, que van más allá de la relación de subordinación de ésta frente a otros saberes. Lo anterior requiere plantear otras pedagogías de la imagen que, como la de Bergala respecto al cine, promuevan formas alternativas de mirar, pensar y sentir las imágenes dentro de la escuela.

3.3.2. Educar la mirada y el problema ético-afectivo: la distancia ética entre el sujeto y la imagen

Del mismo modo que la mirada y las imágenes colocan a la pedagogía y la escuela frente a un problema epistemológico, la visualidad expandida desata problemas de orden ético-afectivo respecto a la responsabilidad de la mirada, puntualmente en torno a las preguntas sobre qué, cómo y cuánto mirar. Dilemas que cobran un sentido particular frente a la exhibición de imágenes provenientes del cine, específicamente en películas que recrean acontecimientos dramáticos –basados en hechos reales o ficticios- como son las guerras, las

²⁴⁸Larrosa, Jorge, “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op.cit.*, p. 115.

dictaduras, las catástrofes naturales, etc., a través de escenas de alta carga emocional que exhiben de forma, a veces cruda, la violencia y el sufrimiento.

Una exhibición de imágenes trágicas presente en cierto cine, que ha generado diferentes polémicas dentro y fuera de la industria cinematográfica. Al respecto, por parte de la escuela y líneas pedagógicas frente al cine analizadas, han optado en un caso, por la censura o en otro por denunciar el carácter manipulador de este tipo de filmes.

Estas posturas aún con las mejores intenciones han involucrado tanto denostar como dejar de lado el aspecto sensible y emocional de la mirada, favoreciendo en su lugar un enfoque de trabajo sobre los filmes centrados en los aspectos críticos e ideológicos del análisis. Estrategia que proporciona escasos elementos y puntos de reflexión que permitan analizar los conflictos de orden ético-afectivo que las imágenes desencadenan de modo integral, es decir, contemplando tanto la dimensión intelectual como afectiva del ser humano.

Consciente de los límites de estas dos líneas pedagógicas, desde la perspectiva de “Educar la mirada”, autores como Leonor Arfuch, han retomado los cuestionamientos que las culturas visuales actuales suscitan respecto al conflicto ético-afectivo de qué, cómo y cuánto mirar, centrando el análisis en la relación que los sujetos establecen con las imágenes, muy particularmente en torno a lo que se ha denominado como *anorexia de la mirada*. Para ello recuperan los análisis de la escritora y periodista Susan Sontag, que permite proponer otras formas de abordar el tema de la responsabilidad de la mirada, particularmente respecto al vínculo ético-afectivo que los sujetos establecen frente a las imágenes que exponen abiertamente el dolor humano.

Al respecto de este tipo de imágenes, Susan Sontag²⁴⁹ señala que la sospecha que surge, en relación a la exhibición reiterada de eventos trágicos a través de fotografías, imágenes periodísticas, televisivas, cinematográficas, etc., ha alimentado una incapacidad para conmover e impactar emocionalmente a los sujetos, constituye un lugar común dentro de la crítica a los medios de comunicación masiva. Una postura ante los medios que la propia escritora Susan Sontag reconoce que apoyó al denunciar en el pasado, la anestesia emocional que la producción como la exhibición continua de fotografías que muestran acontecimientos violentos habrían desencadenado.

²⁴⁹Sontag, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Editorial Alfaguara, México D.F, 2003, p. 125-126.

Un juicio sobre los medios que vuelve a reconsiderar en su obra *Ante el dolor de los demás*, donde a la vez que ubica esta postura dentro de una “crítica conservadora de la difusión de tales imágenes”²⁵⁰, se detiene a reflexionar en torno a la naturaleza interna de la compasión y la apatía, respecto a la supuesta desaparición de la primera así como sobre el reforzamiento de la segunda frente a las imágenes de dolor. Dos estados emocionales tradicionalmente concebidos como contrarios, donde la compasión se presenta como la capacidad de ser afectado por el dolor ajeno, mientras la apatía es pensada como una especie de insensibilidad cercana al aburrimiento y la indiferencia.

En contraposición a esta concepción sobre la compasión y la apatía, Susan Sontag bajo otro enfoque, las describe como emociones complejas e internamente conectadas que se activan en respuesta a la exhibición y comunicación de un saber que la imagen estaría revelando en torno a la tragedia que muestra. Emociones que suscitan una serie de interrogantes sobre los sujetos que la experimentan, respecto al vínculo que se forja entre el sujeto que mira y las imágenes. De modo concreto, la autora señala lo siguiente:

La compasión es una emoción inestable. Necesita traducirse en acciones o se marchita. La pregunta es qué hacer con las emociones que han despertado, con el saber que se ha comunicado. Si sentimos que no hay nada que <<nosotros>> podamos hacer – pero ¿quién es ese <<nosotros>>? – y nada que <<ellos>> puedan hacer tampoco – y ¿quiénes son <<ellos>>?- entonces comenzamos a sentirnos aburridos, cínicos y apáticos.²⁵¹

En este sentido, la compasión se presenta como un estado emocional vacilante atravesado por el conocimiento y la necesidad de acción que interpela a los sujetos ante la exhibición del dolor. Emoción que detona el surgimiento y formación de un “nosotros” que mira a un “ellos” exhibidos por las imágenes, que a la vez se ve conectada con un

²⁵⁰*Ibidem*, p. 126. Postura que Susan Sontag acusa de transformar la idea de la realidad como espectáculo, en un axioma o principio aplicable a todo contexto, cuando en su lugar constituye una afirmación muy provinciana que responde a las condiciones culturales y sociales de una minoritaria elite intelectual para quien, lo que observa a través de las imágenes es sólo una representación espectacular del sufrimiento, mientras que para una parte importante de personas el desastre y la tragedia es una experiencia real y cotidiana. (p. 126-128)

²⁵¹*Ibidem*, p. 117-118.

sentimiento de impotencia, el cual finalmente conduce a la experiencia de la apatía. Apatía que de acuerdo a Susan Sontag no es un estado de insensibilidad, ausencia de conmoción, sino por el contrario, un estado donde convergen sentimientos fuertes y volátiles. Precisamente la escritora señala: “Los estados que se califican como apatía, anestesia moral o emocional, están plenos de sentimientos: los de la rabia y la frustración.”²⁵²

Esta reflexión sobre la compasión y la apatía como experiencias culturales complejas e inestables, proporciona elementos para recuperar desde otra perspectiva el problema ético-afectivo de mirar. Justamente a partir de los análisis de Sontag, se puede reconsiderar la cuestión de la *anorexia de la mirada*, como una experiencia visual de naturaleza compleja que se encuentra atravesada por sentimientos intensos y vacilantes, entre los que se encuentra la compasión, la rabia, la apatía y la impotencia, etc., emociones que evidencian la existencia –no la ausencia- de un vínculo emocional así como ético entre el sujeto que mira y lo mirado por él.

Existencia de un vínculo que permite abordar de modo alternativo la cuestión sobre la responsabilidad de la mirada en torno al dilema de qué, cómo y cuánto mirar frente al cine, al fijar el énfasis en el sujeto de la mirada respecto a la relación que éste establece con las imágenes de una película. Un interés que va más allá de la promoción –por parte de los docentes y las instituciones- de una censura y/o autocensura que condene el gusto de ver, que se pregunta, como lo ha hecho Sontag, ¿qué hacer con las emociones y conocimientos que comunican las imágenes?

Precisamente al respecto Leonor Arfuch, frente a la incertidumbre de qué hacer con las imágenes –ya sea fotográficas, fílmicas o televisivas- que muestran así como reviven momentos trágicos, en relación al conocimiento y las emociones que activan, plantea que en el plano escolar la reflexión por parte de los educadores no debe estar atravesada por la censura y denuncia, sino por una labor que aborde lo que las imágenes hacen ver y no-hacen ver. Como señala la autora:

No es cuestión por cierto de darle a este punto sensible la forma hamletiana del “ver o no ver” ni de postular mecanismo de censura previa. Se trata justamente de hacer-ver [...] – y también de su contrario, no hacer-ver. Límite impreciso de la

²⁵²*Ibidem*, p. 118.

visibilidad, de la aparición, que es tanto retórico como ético y político y que, como todos los límites, depende de la decisión, nunca está trazado de antemano ni vale para toda circunstancia.²⁵³

En sentido amplio, hacer-ver y no-hacer ver, involucra conocer las condiciones sobre las que se arma la puesta en forma de la imagen, es decir, los modos en que se ha escenificado una imagen del dolor y por ende la manera en que se le ha proporcionado un significado particular a este evento, pues como indica Arfuch: “la puesta en forma es puesta en sentido.”²⁵⁴ Interés en la puesta en forma a través de la cual se busca también indagar en torno a lo que las imágenes solicitan de nuestra mirada, respecto a la cuestión de qué quieren que veamos en ella, en tanto es una interrogante que constituye el paso previo necesario para saber qué hacer tanto con el conocimiento como las emociones que despiertan las imágenes. Un asunto que de acuerdo a Leonor Arfuch exige a los educadores desarrollar sobre las imágenes una mirada fina que contemple los modos en que éstas dan a ver un objeto, un acontecimiento, a los sujetos y ciertas culturas.

Un tipo de análisis que no se basa en primer lugar ni únicamente en el lenguaje particular de cada tipo de imagen como tampoco en descifrar el mensaje oculto de éstas, sino ante todo en reconocer la singularidad de cada imagen y en cómo cada una de ellas es organizada de tal manera que hace ver y no-ver ciertos aspectos de lo mostrado. Un enfoque basado en la puesta en forma, que nos recuerda que las imágenes son ante todo una representación, una forma de construir y dar a ver o no un acontecimiento. Dato importante a tener en cuenta pues los maestros no sólo deben hacer una lectura fina y sensible de las imágenes, sino también elegir qué representaciones llevar al ámbito escolar, considerando que cada imagen tiene una historia propia, la cual además proviene de una tecnología particular que las distingue entre sí.

Carácter representativo de las imágenes que de modo particular define al cine, el cual precisamente se basa en el montaje como en la edición de imágenes en movimiento, proceso por medio del cual se hace ver y no-ver de cierta forma la realidad. Al respecto -siguiendo la línea de Arfuch- en el caso particular del cine, los maestros frente a una

²⁵³ Arfuch, Leonor, “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 83.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 82.

película deben tener conocimiento de la tradición, estilo y escuela dentro de la cual se ubica ésta, pues ello influirá sobre los modos en que ha sido construida una escena.

Lo anterior representa una forma de abordar las películas en la escuela, que en sentido amplio podemos relacionar con la propuesta de Bergala, en tanto su acercamiento al cine en la escuela, contempla por un lado, trabajar sobre películas que no son fáciles de ver fuera del espacio escolar, lo cual permite diversificar el tipo de representaciones que el cine ha construido sobre temas sensibles y por otro lado, reconoce la singularidad de cada película, como obras que remiten a una tradición en particular. Pero más aún, su estrategia de trabajo basada en la puesta en relación de fragmentos, permite observar escenas de forma aislada y hacer visible aspectos no vistos anteriormente, reconocer cómo el encadenamiento múltiple de fragmentos que se puede crear, alteran no sólo el sentido de estos sino también el modo en que afectan emocional y éticamente a los sujetos.

Ahora bien, precisamente respecto a la cuestión ética-afectiva de las imágenes de una película, sobre las emociones y conocimientos que éstas comunican, continuando con el enfoque de Leonor Arfuch, es necesario reconocer que la experiencia de ver, de sentirse conmocionado, desilusionado, frustrado, aburrido, etc., ante lo visto, se da sobre la existencia de una “distancia insalvable”²⁵⁵ entre el sujeto que mira y las representaciones de dolor que atraviesan así como abundan en ciertas películas. Distancia que refiere tanto a la separación que existe entre el acontecimiento y la imagen que la representa –más aún cuando son películas que recrean eventos trágicos del pasado histórico- como la distancia entre el sujeto que mira y esos otros cuya tragedia es representada, debido al carácter evasivo de tal suceso, cuya carga emocional no se puede mostrar, dar a conocer ni transferir del todo en una imagen.

Separación entre una película y el acontecimiento que representa, entre el sujeto que mira y las escenas trágicas que contempla, que no constituye un elemento reprochable o que desmienta el vínculo emocional-ético entre los individuos a través de la mirada. Por el contrario, de acuerdo a Sontag constituye el potencial de las imágenes, su capacidad de proporcionar una distancia –temporal y espacial- la que ofrece una instancia adecuada para pensar, sentir y reconocer la especificidad de cada tragedia humana mostrada por la imagen.

²⁵⁵Idem.

Distancia que tampoco refiere al distanciamiento emocional e intelectual que promueve la mirada crítica, pues responde a la propia distancia que instala la experiencia de mirar representaciones, pero que más aún, es un fenómeno que de acuerdo a Sandra Carli, está ligado a una tarea ética ante las imágenes. Precisamente al respecto señala: “La construcción de una distancia es también una ética; supone el registro del límite, de lo que es posible conocer-ver.”²⁵⁶ En este sentido, la distancia que instala toda representación, es parte de una postura ética que reconoce la existencia de un límite, de una radical separación entre aquello que el sujeto ve y puede conocer, que constituye una actitud de respeto ante la singularidad de lo mostrado por la imagen.

Al respecto, el cine representa una experiencia apropiada para instalar tal distancia, en la medida en que las películas, al ser representaciones que ofrecen una recreación de asuntos sensibles, proporciona una distancia apropiada que permite a los sujetos enfrentarse a este tipo de imágenes, sentir su fuerza e impacto sin ser enajenados por ellas. Distancia cuya amplitud o estrechez sin duda depende del tipo de película, estilo y director, pero que en potencia se encuentra en el cine.

Una potencia que también se expresa en la capacidad del cine de permitir formar una postura ética frente al dolor que muestran ciertas películas, en tanto la certeza de esta distancia, abre la ocasión de simplemente fluir con las imágenes, suspendiendo por un momento las preconcepciones con que se avasallan las imágenes. Posibilidad que el propio Larrosa reconoce, al considerar que el cine “salva a las imágenes de nuestra voracidad, de nuestra voracidad estética, ideológica, política, de nuestra voracidad moral también, y las devuelve al silencio.”²⁵⁷ Esto implica que a través del cine, los sujetos bajo el resguardo de ser representaciones, imágenes que desde la distancia reposan sobre los ojos, tienen la posibilidad de colocar en suspenso la voracidad visual, cuya mirada a veces cargada de prejuicios de distinto orden, consumen ansiosamente las imágenes sin dejarse efectivamente afectar por ellas.

Palabras que además, permiten responder de modo tentativo a la cuestión ¿qué debe hacer la escuela y las pedagogías sobre el cine, con las emociones y conocimientos que

²⁵⁶Carli, Sandra, “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, en Inés Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op. cit.*, p. 93.

²⁵⁷Larrosa, Jorge, “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia, en Dussel, Inés, Gutierrez, Daniela (comp.), *op.cit.*, p. 132.

comunican las imágenes? Frente a esta cuestión de gran densidad, se puede responder que ante películas que representan hechos y asuntos dramáticos, lo más ético sea simplemente mirar las imágenes, dejarse arrastrar por ellas. Lo que en palabras de Barthes, significa ejercer la función háptica de la mirada, el tocar y dejarse tocar por las imágenes, sin intentar hacer que expresen de modo previo ni forzado las preconcepciones o creencias que cargan la mirada de todos los sujetos.

Aunque a primera vista pueda parecer que hay una contradicción entre la distancia que toda representación involucra y el dejarse llevar por las imágenes, en ambas lo que se está manifestando es una actitud de respeto ante lo visto y mostrado por la imagen, que representa una actitud ética no sólo frente al sufrimiento representado, sino también frente a lo que resulta indecible en la imagen, aquello que simplemente se puede ver en silencio.

Una postura respetuosa ante las imágenes de una película, que también es reconocida por Bergala, para quien también el silencio forma parte de la pedagogía del cine que propone, más aún sobre la mirada, señalando al respecto: “Esto ya es una pedagogía de la mirada: aceptar ver las cosas, con su parte de enigma, antes de taparlas con las palabras y los sentidos.”²⁵⁸ En este sentido, mirar en silencio y dejarse afectar por las imágenes, representa una postura alternativa para acercarse al cine en la escuela, pero más aún una forma más pertinente y apropiada para enfrentarse a los conflictos ético-afectivos de la mirada.

De esta forma, a partir del estudio de Susan Sontag, se abre la posibilidad de desarrollar un análisis en torno al problema ético-afectivo de la mirada y las imágenes en el cine, sobre la base de reconsiderar ciertos fenómenos visuales como la *anorexia de la mirada*, en la cual se expresa un complejo vínculo ético-afectivo entre el sujeto y lo mirado. Vínculo visual entre los individuos marcado por la compasión, la frustración y la apatía, que exige por parte de los educadores un trabajo reflexivo así como sensible frente a las imágenes, que reconozca la presencia de la distancia entre el sujeto y la imagen como un elemento positivo que permite el desarrollo de una postura ética que, a la vez que atiende a las particularidades de las imágenes, abre la posibilidad de mirar, sentir y pensar lo que éstas dan a mostrar.

²⁵⁸Bergala, Alain, *op. cit.*, p. 98.

Consideraciones finales

Entre-ver otras posibilidades

Comenzamos esta tesis tomando como epígrafe una breve secuencia de imágenes de la película *Dancer in the dark*, en la cual su protagonista repite, cual si fuera un mantra, “He visto todo, no hay nada más que ver”. Una frase que resulta realmente conmovedora al ser cantada por Selma, quien pese a su ceguera progresiva, pasa sus días yendo al cine a ver viejos musicales y recreando con su imaginación las escenas de las películas visionadas, mientras se encuentra en medio del extenuante ajetreo de su trabajo como obrera.

Un bello personaje por medio del cual pudimos comenzar a entre-ver la existencia de una postura distinta ante la mirada y las imágenes del cine, atravesada tanto por el deseo de re-mirar a través de su memoria lo ya visto, como por la ausencia de una necesidad por ver más. Lo cual nos colocó ante una actitud radicalmente opuesta al imperativo visual por “Verlo todo”, que el complejo régimen escópico actual propaga a través de las tecnologías y los medios.

Precisamente esta tesis, que se enfocó en la relación entre la mirada, la escuela y el cine, intentó recuperar esta postura alternativa ante la mirada y las imágenes, tomando este “He visto todo, no hay nada más que ver” como una invitación a re- visar la mirada, más aún, de volver la mirada hacia la mirada misma, hacia lo que ésta ha visto y cómo ha sido mirado. Una revisión, a través de la cual buscamos entre-ver otras posibles conexiones entre la mirada, la escuela y el cine, que trascendiera la postura reduccionista así como de sometimiento que ha caracterizado los lazos entre los tres, que en su lugar, nos permitiera reconocer la complejidad de cada uno de ellos, las raíces históricas que los sostienen, sus características particulares, así como los conflictos que arrastran por sí mismos.

En esta misma línea, el gesto de revisar la mirada dentro de la escuela en relación al cine, fue realizado en tres capítulos, cada uno de ellos precedido por una secuencia de imágenes, las cuales buscan actuar, no como ilustración de los contenidos que serán abordados en cada capítulo, sino como un objeto que establecerá un diálogo con ellos, tratando precisamente de llevar a la práctica, la necesidad de pensar la imagen dentro de la pedagogía como un objeto y práctica social que tiene significados propios con lo que es

preciso dialogar. Una postura necesaria para lograr efectivamente comenzar a entre-ver otras formas de relacionar la mirada, la escuela y el cine.

Ahora bien, evidentemente a lo largo de esta revisión hubo elementos que fueron excluidos, lo cual respondió a la necesidad de establecer un corte en la investigación que permitiera que el objeto de esta tesis no se perdiera ni diluyera ante la envergadura de los temas que lo atraviesan. Temas que finalmente quedan como asuntos laterales que dejan tras de sí preguntas pendientes que perfectamente pueden ser desarrollados en una futura investigación.

Precisamente en relación a esto último, a modo de conclusión buscamos dar cuenta de ambos aspectos, por un lado, señalar lo que el gesto de volver la mirada sobre sí misma nos permitió visibilizar, y por otro lado, aquello que por su amplitud ha quedado fuera del marco de lo visto, permaneciendo en sombras. Un movimiento de luces y sombras que al igual que el cine y la escuela como máquinas visuales, atravesó al conjunto de este trabajo.

Al respecto de esto, comenzaremos dando cuenta de aquello sobre lo cual se buscó dar luz en cada una de las secciones de esta tesis, para posteriormente señalar aquellos asuntos que quedaron en las sombras, así como las preguntas que estos dejan abiertas.

El primer capítulo, el cual tuvo como entrada una secuencia de imágenes tomadas de *El perro andaluz*, representó de modo más cabal el gesto de volver la mirada sobre sí misma, puntualmente sobre las narraciones que en torno a ésta se han construido desde el aspecto filosófico, cultural y tecnológico. Tres aspectos que nos permitieron ver cómo la mirada no es un acto espontáneo ni transparente, sino que es una experiencia que, por un lado, ha sido intervenida por diversos elementos, entre ellos, ciertas corrientes filosóficas por medio de las cuales se comienzan a ligar los conceptos de visión, verdad y sujeto, y por otro lado, que ha sido un objeto de disputa, más aún, un medio a través del cual, junto con las imágenes, se intentó –e intenta- inocular una forma de mirar así como de construir la propia realidad.

Cuestiones que nos permitieron ubicar como comprender algunas de las raíces de las cualidades que enmarcan el complejo régimen escópico actual y reconocer de dónde proviene la exaltación histórica de lo visual. Una preferencia hacia la experiencia visual así como gusto por aproximarse a la realidad a través de imágenes, que remiten al apetito del ojo por ver, que históricamente se ha formado desde que la visión fue, tanto exaltada en

forma de vehículo que ofrece una representación verdadera de la realidad (*Gaze*), como cuando fue reconocida como una experiencia que ofrece una imagen ilusiva y espectacular del mundo (*Glance*).

En contraposición a los asuntos sobre los cuales se buscó dar luz en el primer capítulo, hubo variados elementos que fueron excluidos, quedando en sombras. En primer lugar algunas posturas filosóficas alternativas a la mirada, que plantearon otras perspectivas ante ésta respecto a su valor y alcances, así como corrientes artísticas distintas al perspectivismo que desde sus propios fundamentos plantearon, no tan sólo otra concepción sobre la visión, sino que dieron origen a la formación de otros regímenes escópicos, los cuales operaron de forma paralela al ocularcentrismo. Elementos respecto a los cuales cabe preguntarse, ¿qué características tienen estos otros regímenes escópicos?, ¿qué concepción de la mirada brota a partir de tales regímenes visuales?, ¿a qué prácticas visuales dieron lugar?, ¿cómo influyeron a nivel cultural tales regímenes?, ¿influyeron dentro de las instituciones escolares?, ¿de qué modo perduran e intervienen en el régimen visual actual?

En este mismo sentido respecto al aspecto tecnológico, puntualmente en torno a la breve historia del cine que expusimos, se dejó fuera no sólo a otros individuos que participaron en la conversión del cinematógrafo en cine, sino otras perspectiva sobre el cine durante el siglo XX, que provenientes de contextos culturales fuera de los Estados Unidos, forjaron otras historias y formas de hacer y ver cine. Cuestiones dejadas de lado que suscita distintos interrogantes, por ejemplo, ¿qué sentido adquirió el cine dentro de estos otros contextos?, ¿qué relación forjaron entre las imágenes y la realidad?, ¿qué tipo de vínculo establecieron estos otros cines entre las imágenes y los espectadores?, ¿qué formas de mirar dieron lugar?, ¿qué tipo de transmisión llevaron a cabo?, ¿tuvieron alguna presencia en el ámbito escolar?

Por otra parte, el segundo capítulo se quiso presentar como un acto en el cual la mirada se mira a sí misma, pero ahora dentro de la escuela. Capítulo que inicia con un breve diálogo tomado de la película *La mirada invisible*, que se enfocó en revisar la relación que históricamente se fue construyendo entre la mirada, la escuela y el cine. Un vínculo a través del cual pudimos reconocer diversos aspectos; en primer lugar los distintos roles que la mirada a jugado dentro de la escuela, identificando las cualidades comunes que el cine como la escuela comparten -en tanto máquinas visuales y de transmisión- y los

conflictos que se suscitan entre ambas; en segundo lugar, conocer las líneas pedagógicas sobre las cuales se fundamentó la introducción del cine; y por último identificar así como analizar los problemas epistemológicos y éticos-afectivos que la mirada provoca.

Una revisión sobre la mirada en la escuela en conexión al cine, que fue realizado desde ciertos autores ubicados dentro de la pedagogía moderna, que evidentemente implicó dejar fuera –sin iluminar- otras tradiciones pedagógicas, las cuales dentro de sus propios fundamentos dieron lugar a formas distintas de ejercer la mirada dentro de la escuela así como de utilizar las imágenes dentro de la enseñanza. Un ejemplo concreto de aquellas pedagogías que no fueron puesta bajo luz, es la Escuela Nueva, la cual representa un movimiento pedagógico complejo, con diversas corrientes, expresiones y objetivos, que sin duda desplegó una particular forma de organizar la mirada dentro del espacio escolar, como de concebir el rol de las imágenes en la formación de los estudiantes.

Una tradición pedagógica que entre otras no fue considerada, que deja abiertas las siguientes preguntas, ¿qué otras culturas visuales fueron desarrolladas por y en la escuela?, ¿fue el poder ilustrativo de la imagen el principal valor de éstas?, ¿fue también censurado así como excluido el cine de la escuela, dentro de estas otras posturas pedagógicas?, ¿de qué modos alternativos impulsaron que la escuela incluyera dentro de su orden visual al cine?, ¿de qué manera éstas otras tradiciones pedagógicas se enfrentaron a los conflictos que la mirada y las imágenes generan?

Finalmente, el tercer capítulo se enfocó en revisar el concepto de “Educar la mirada”. Revisión que nos permitió descubrir un modo alternativo de concebir la educación de la mirada, como una tarea e hipótesis que involucra tanto reconsiderar el modo en que se ejerce la mirada dentro de la escuela, como reconocer la necesidad de comenzar a pensar otras pedagogías de la imagen. Un capítulo final cuyas reflexiones nos permitió empezar a entre-ver otras posibles relaciones entre la mirada, la escuela y el cine, a través de la propuesta del cineasta Alain Bergala, quien sin dejar de advertir las características particulares de la escuela, como institución basada en el orden y las normas, reconoce en ella un tiempo y espacio privilegiado para que acontezca otras formas de relacionarse con el cine, pero también con la mirada, con los modos de ver las imágenes dentro del ámbito escolar.

Una propuesta basada en la puesta en relación de fragmentos, a través de la cual se establece entre la escuela y el cine un lazo que no involucra la subordinación de éste último, ni su reducción a medio ilustrativo o de denuncia ideológica, sino en donde la escuela se convierte en un espacio que abre la posibilidad del encuentro con el cine como arte. Posibilidad que se encuentra latente en la escuela, a través de la cual la experiencia de mirar cine, permita pensar y sentir las imágenes en su singularidad, así como descubrir nuevos tipos de conexiones entre ellas. Lo cual no tan sólo promueve una visión a la vez crítica y creativa sobre las imágenes, sino que también permite enfrentarse a los problemas epistemológicos y ético-afectivos que la mirada como las imágenes generan, al reconocer bajo un aspecto positivo la distancia que existe entre el sujeto, las imágenes y los hechos representados por ellas, sobre los cuales se sostiene la posibilidad de ser afectado por lo que se ve.

Es claro que respecto a lo analizado en el capítulo tercero, en torno al concepto de “Educar la mirada” como en relación los planteamientos de Bergala, se puede señalar que existen propuestas que también han buscado promover otro tipo de vínculo entre la mirada, la escuela y el cine, que ofrecen un enfoque así como estrategias distintas para enfrentarse a los problemas que la mirada y las imágenes generan. Al respecto, destacamos que la propuesta de Bergala representa una posibilidad entre otras, cuyo valor se encuentra en mostrar que es posible pensar otra forma de concebir el ejercicio de la mirada así como del cine dentro de la escuela.

Un capítulo sin duda generó sus propias interrogantes, tales como: ¿es la educación de la mirada un asunto que atañe sólo a la escuela?, ¿de qué otras forma se puede comprender “Educar la mirada” en relación a otras instancia que no involucran a la escuela?, ¿se puede pedir a las instituciones escolares actuales que se hagan cargo de formar el gusto cinéfilo de los estudiantes?, ¿es la propuesta de Bergala, basada en la idea de formar un gusto suficiente para enfrentarse a las dudas que generan los saberes y sentires que la mirada como las imágenes movilizan?, ¿de qué otras formas el cine, fuera del espacio escolar, puede significar una experiencia que permita llevar a cabo una educación de la mirada?

Ahora bien, lo relevante del conjunto de preguntas que cada capítulo instala, es que dan cuenta, por un lado de la existencia de otras perspectivas de análisis que pueden ampliar la investigación en torno al vínculo entre la escuela, la mirada y el cine y por otro lado, ofrecen enfoques alternativos para concebir y enfrentar las incertidumbres como problemáticas que lo visual produce, más allá del espacio escolar, en relación a las demás instancias que participan en la formación general de los sujetos. Dos puntos que deja abierta la presente tesis, que constituyen una invitación a proseguir analizando en futuras investigaciones, las interrogantes que la visualidad suscita a la pedagogía.

Como se habrá podido apreciar, este proyecto de investigación al igual que la mirada, la escuela y el cine ha significado un juego que se ha movido entre la luz y la sombra. Muy probablemente al respecto no podremos decir como Selma “He visto todo. No hay nada más que ver”, pues aún queda mucho por re-visar lo que la mirada y las imágenes han significado dentro y fuera del espacio escolar, pero no obstante, esta somera revisión nos ha permitido comenzar a entre-ver otras formas de pensar, imaginar y experimentar la mirada como de dar a ver el cine en la escuela.

Obras Consultadas

Abbagnano, N y Visalberghi, A, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Aguirre, María Esther (coord.), *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. En el IV centenario de su nacimiento 1592-1992*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1993.

Aparici, Roberto, García-Matilla, Agustín, *Lectura de imágenes*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1998.

Augustowsky, Gabriela, “Enseñar a mirar en el museo: más allá del método”, en *Revista Novedades Educativas*, Vol. 18 N°199, Julio 2007, Buenos Aires.

Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Editorial Paidós, Barcelona, 1984.

Benjamin, Walter, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, Editorial Taurus, Buenos Aires, 1989.

Bergala, Alain. *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmite del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Editorial Laertes. Traducción de Núria Aidelman y Laia Colell, 2007.

Berger, John. *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2000.

Brea, José Luis. “Cambio de Régimen Escópico: del *inconsciente óptico* a la *e-imagen*”, en *Estudios Visuales*, Vol. 2, N° 4, 2007.

Buckingham, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, Barcelona, 2005.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.

Comenio, Juan Amos. *El mundo en imágenes. Esto es imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida*. México D.F. Editorial Porrúa, 1993.

- _____ *Didáctica Magna*. México D.F: Editorial Porrúa, 2007.
- Crary, Jonathan. *Las técnicas del observador*, Editorial CENDEAC, Murcia, 2008.
- De Alba, Alicia, (coord.) *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, Universidad Nacional de México, México, 1996.
- Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen: historia de la mirada en occidente*, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.
- Descartes, René. *Discurso del Método, dióptrica, meteoros y geometría*”, Editorial Alfaguara, 1981.
- _____ *Meditaciones metafísicas y otros textos*, Editorial Gredos, Madrid, 1997.
- _____ “Las pasiones del Alma” en Flórez Miguel, Cirilo, *Descartes*, Editorial Gredos, Madrid, 2011.
- Dussel, Inés, *¿Qué significa educar la mirada hoy?*, 2008.
- _____ “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”, en *Propuesta Educativa* N° 31, Junio, 2009.
- _____ “Escuela y Cultura de la Imagen: los nuevos desafíos”, en *Revista Nómadas*, N°30, Colombia, Abril 2009.
- _____, Gutierrez, Daniela (compiladoras), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2006.
- _____, Abramowski Ana, Igarzábal Belén, Laguzzi Guillermina, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto de Formación docente. Buenos Aires, Junio, 2010.
- Dussel Enrique, Mendieta Eduardo y Bohorquez Carmen, (ed.), *El Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-200): historia, corrientes, temas y filósofos*, Editorial Siglo XXI, México, 2009.
- Echeverría, Bolívar, “Arte y Utopía”, en Benjamin, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Editorial Itaca, 2003.
- Eisner, Elliot W., *La escuela que necesitamos*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 2002.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, 1995.

Flórez Miguel, Cirilo, *Descartes*, Editorial Gredos, Madrid, 2011.

Giroux, Henry A, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003

_____, *Placeres inquietantes*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

Gonzalez, Roque, *Mercados emergentes y la digitalización de la industria cinematográfica. Análisis de la encuesta internacional del UIS del año 2012 sobre las estadísticas de largometrajes*, UNESCO, Instituto de Estadística de la UNESCO, N°14, Agosto, 2013.

Gubern, Roman, *Historia del Cine*, Editorial Lumen, Barcelona, 2005.

Gruzinski, Serge, *La Guerra de las imágenes, de Cristobal Colón a "Blade Runner" (1492 -2019)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Jonas, Hans, *El principio vida: hacia una biología filosófica*, Editorial Trotta, Madrid, 2000.

Jay, Martín, *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento Francés del siglo XX*. Madrid: Editorial Akal, 2007.

Konigsberg, *Diccionario técnico Akal de Cine*, Ediciones Akal, Madrid, 2004.

Lindberg, David C, *Theories of visión. Fromm Al-Kindi to Kepler*, The University of Chicago Press, 1976.

Lyotard, Jean, *La Condición Posmoderna: informe sobre el saber*, Ediciones Cátedra, Madrid, 2004.

Masterman, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*. Editorial La Torre, Madrid, 1993.

Martín-Barbero, Jesús, *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2003.

_____ *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Editorial Anthropos, México D.F., 2010.

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la Cultura visual*, Paidós, Barcelona, 2003.

Mitchell, W. J.T., “Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual”, en *Estudios Visuales* N°1, 2003.

_____ *Teoría de la imagen.* Madrid: Editorial AKAL, 2009.

Morin, Edgar, *El cine o el hombre imaginario*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001.

Nadorowski, Mariano, *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*, Editorial AIQUE, Buenos Aires, 1994.

Oubiña, David, *Una juguetería filosófica: cine, cronofotografía y arte digital*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2009.

Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001.

Platón, “Teeteto” en *Diálogos*, Volumen V, Editorial Gredos, Madrid, 1988.

_____ “Fedón”, en *Diálogos*, Volumen III, Editorial Gredos, Madrid, 1997.

_____ “La República”, en *Diálogos*, Volumen IV, Editorial Gredos, Madrid, 1998.

Quintana, Ángel, *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Editorial Acantilado, Barcelona, 2003.

_____ *Después del cine: imagen y realidad en la era digital*, Editorial El Acantilado, Barcelona, 2011.

Santos Zunzunegui y Jenaro Talens, (edi.), *Historia General del cine Volumen I*, Editorial Cátedra, Madrid, 1998.

Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Editorial Teseo, Buenos Aires, 2010.

_____ “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”, en Revista *Educacao*, Pontificia Universidad Católica del Río Grande de Brasil, Vol. 35 N°2, Mayo-Junio 2012.

Sontag, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Editorial Alfaguara, México D.F, 2003.

Thevenet, Homero Alsina, *Historia del cine americano, desde la creación al primer sonido: 1893-1930*, Editorial Laertes, Barcelona, 1993.

Vicente Dominguez (ed), *El dolor: los nervios culturales del sufrimiento. Ensayos de Cine, filosofía y literatura*, Universidad de Oviedo, Asturias, 2006.

Filmografía

Dancer in the dark, Dirigido por Lars Von Trier, 2000; Dinamarca, Alemania: Film i Väst, 2000, DVD.

La Mirada Invisible, Dirigida por Diego Lerma, 2010; Argentina: El Campo Cine, S.R.L, 2010, DVD

The Fall, Dirigida por Tarsem Singh, 2006; Estados Unidos, India: Googly Films, 2008, DVD.

Un perro andaluz, Dirigido por Luis Buñuel, 1929; Francia: Estudios Billancourt, DVD.