

Investigaciones

Revista Colombiana  
de Educación, N. 63.  
Segundo semestre de 2012,  
Bogotá, Colombia.

## Cine y pedagogía: aristas de la relación\*

//Film and pedagogy: the relationship edges

//Cinema e pedagogia: arestas da relação

Humberto Alexis Rodríguez\*\*

Recibido: 17/09/2012  
Evaluado: 23/09/2012

\* Este ensayo fue realizado en el seminario "Pedagogía, escuela y cine", dirigido por el profesor Alberto Martínez Boom, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación –(DIE).

\*\* Humberto Alexis Rodríguez, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Español de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante del Doctorado Interinstitucional (DIE): UPN, UD, Universidad del Valle. Profesor de literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: halexisrr@gmail.com

### Resumen

En este artículo se analizan las relaciones entre cine, escuela y pedagogía desde la perspectiva de cinco momentos cinematográficos. Se ilustran con estas piezas una serie de interrogantes sobre la alteración de la mirada, que implica la mediación de la cámara cinematográfica (el caso de *Blow-Up*, de Antonioni); se plantean (con *Pizarras* y con *La clase*) algunas preguntas sobre la representación que el cine hace de la escuela y de los docentes y sus funciones; igualmente, se extiende (con *Doce monos* y, finalmente, desde *The Matrix*) la mirada a los horizontes de una educación abocada a enfrentar nuevas fuentes de imaginarios.

### Abstract

This paper analyzes the relationship between movies, school and pedagogy from five films. These works show a series of questions about criteria as a result of involvement of motion picture camera (i.e. *Blow Up*, Antonioni). There is also some questions asked from *Blackboards* and *The Class* about a representation films have focused on school and teachers and their roles; finally, *Twelve Monkeys* and *The Matrix* look at education from new perspectives to face other imagery sources.

### Resumo

Neste artigo são analisadas as relações entre cinema, escola e pedagogia a partir da perspectiva de cinco momentos cinematográficos. Ilustra-se com essas peças uma série de interrogações sobre a alteração do olhar, que implica a mediação da câmera cinematográfica (o caso de *Blow up*, de Antonioni); são levantadas (com *O Quadro Negro* e com *Entre os Muros da Escola*) algumas perguntas sobre a representação que o cinema faz da escola e dos docentes e suas funções; igualmente, se estende (com *Os Doze Macacos* e, finalmente, a partir de *Matrix*) o olhar aos horizontes de uma educação obrigada a enfrentar novas fontes de imaginários.

### Palabras Clave

Cine, docentes, escuela, pedagogía, mirada.

### Keywords

Movies, teachers, school, education, look.

### Palavras chave

Cinema, docentes, escola, pedagogia, olhar.

Walter Benjamin, en *La obra de arte en la era de la reproducción mecánica*, lamentaba que a diferencia de las obras de arte “plenas”, la fotografía y el cine nos distanciaron del original y dieran lugar a una recepción epidérmica. La diferencia o el malestar del que hablara Benjamin se perciben aún hoy cuando trazamos la diferencia entre asistir a una obra de teatro o entrar a una sala de cine y apostamos por el primero de los medios<sup>1</sup>.

Sin embargo, ¿cómo calificar de epidérmico el efecto *Terminator*, *Harry Potter*, *Lord of the Rings*, *The Matrix* o *Avatar*? ¿Cómo calificar de epidérmico el efecto 3D y los sistemas de sonido envolvente cada vez usados con mayor frecuencia en salas de proyección gigantescas? Se trata, además, de piezas cinematográficas que arrasan con los imaginarios del público y que, siguiendo lo que señala Henry Jenkins (2008), se convierten en narrativas transmediales, en cuanto textos que abandonan su forma original convergen en diversos formatos: libro, película, consolas, series televisivas, pops publicitarios, juguetería, video juegos.

A la luz del recorrido visual realizado en el seminario de pedagogía y cine, y estimulado por una serie de preguntas en torno a lo pedagógico y a la escuela, encuentro a mi paso un conjunto de interrogantes centrales. Desde mi perspectiva, uno de los más importantes, el emplazamiento del cine no solo como recurso para reflexionar sobre la escuela, la idea de la educación y las tareas del maestro; otro, el hecho incuestionable de que el cine es uno de los fenómenos de la realidad que hoy afectan nuestro campo de visión, y es, por lo mismo, tema (recurso y objeto de reflexión) obligado de cualquier acercamiento hacia lo pedagógico.

Son numerosas las propuestas cinematográficas del tipo *The Matrix* o *Doce monos* que nos instalan de plano en el campo de visión de un mundo que parece haberse escapado de los límites de la mera ficción (de la fantaficción científica o de la *science fiction*) para plantarse en la realidad con una facticidad que nos supera.

Como lo anotaba Virilio hace ya varias décadas, era difícil pensar en medio de la velocidad, en medio de la aceleración (1991). Este mundo hoy se llama “vértigo”, se llama hipercine (Lipovetski, 2009), se llama realidad virtual y ha desplazado de

1 Tal malestar podría acentuarse hoy cuando buena parte de nuestra experiencia cinematográfica se vive a través del DVD y sin el *black out* que caracteriza las grandes salas, de otros momentos.

manera crucial el campo de visión humano, y me pregunto si desplazará de pleno los campos curriculares tradicionales de la escuela.

Toda reflexión en torno a la tecnología comienza con sencillas e inofensivas prótesis (*Sloterdijk dixit*); la realidad virtual, como prótesis total de lo somático humano, supone una superación definitiva de los límites humanos. ¿Qué tiene que ver una propuesta como esta, la de la intromisión de los entornos virtuales, o mejor diríamos cibernéticos, con la escuela o con el discurso y la posición del docente? Mucho más de lo que puede parecer en un primer momento. Ya es inobjetable hablar de que el discurso docente se da compartido en un marco en el que pululan otros discursos: la enciclopedia o la *mathesis* de la que hablaba Roland Barthes gravita en el aire que respiramos gracias a Internet.

## Alteraciones de la mirada. *Blow-Up* (1966) de Michelangelo Antonioni

La película de Antonioni se puede analizar desde dos paradojas cruciales. La primera proviene de Paul Virilio: “Cuanto más rápido llegó al extremo del mundo, más rápido vuelvo y más se reduce mi mapa mental a la nada” (1997); la segunda, deriva directamente de la película: no se puede impunemente enmarcar la realidad (*nemo me impune lacesit*, decía un personaje de

Edgar Allan Poe) sin correr el riesgo de tergiversar los objetos del mundo.

*Blow-Up* (1966), la maravillosa versión o libre adaptación creada por Michelangelo Antonioni y Tonino Guerra a partir de un cuento de Cortázar, dará testimonio de estas dos preocupaciones. Es imposible referirse al mundo, a nuestra idea del mundo, sin que tal configuración esté atravesada por las imágenes cinematográficas, por la misma idea de velocidad y movimiento que anima la imagen cinematográfica. Recordemos que la palabra cine, del griego *kinos*, no es otra cosa que movimiento.

El siglo XX, como lo dice Virilio en *La política de lo peor*, pero también en muchas de sus otras obras, en *La estética de la desaparición*, por ejemplo, señala que el signo del siglo XX es la velocidad, la aceleración. La pregunta es qué puede ver el hombre o a qué realidad nos podemos referir cuando el mundo se percibe a través de la mirada de un hombre atontado por el vértigo (primero el tren, luego el avión, luego la velocidad electrónica).

En esta última obra, *Estética de la desaparición*, señala Virilio –coincidiendo perfectamente con lo afirmado por Edgar Morin a mediados de siglo al hablar del hombre imaginario– que hay en la historia reciente de la humanidad dos acontecimientos: la aviación y el cine. Ambos han cambiado nuestra imagen de la tierra, han creado una globalización paradójica: más que ampliar nuestra imagen del mundo, la han reducido.

En el relato *Las babas del diablo* (1959), de Julio Cortázar, el narrador de la historia se pregunta cómo contar esto, desde qué ángulo, desde qué perspectiva. La historia del fotógrafo que recorre París por las orillas del Sena, y que al tomar una fotografía descubre que ha registrado un delito en progreso, probablemente un caso de pederastia, es recogida por Antonioni y adaptada a otro tipo de crimen.

La magia del texto de Cortázar radica en el juego con las palabras: estas falsean la realidad, pues establecen un yo, un tú o un él del relato que en todos los casos resulta falso. Bien mirado, como en tantos otros relatos de Cortázar, el que no existe de antemano es el narrador, pues ha sido aniquilado por uno de sus personajes<sup>2</sup>.

Pero, a diferencia de Cortázar, el protagonista de Antonioni no es un escritor fotógrafo, sino un fotógrafo profesional, un investigador del lenguaje de las imágenes. En Antonioni, Thomas logra borrar una realidad y descubrir otra solo gracias a un efecto similar a algunos de los efectos mencionados por Virilio, el efecto *blow-up* (en inglés: ampliación fotográfica). Ampliar una fotografía (como desplazarse a altas velocidades) tiene un costo para la realidad. Al acercarme mucho a la realidad, la pierdo: me quedan únicamente los granos o píxeles. Pero tanto a Antonioni como a Cortázar les placen los argumentos policíacos. Tras los setos del parque (esta vez en Londres) se oculta un asesino y en otras tomas fotográficas, cambiando el campo de visión, aparecerá el cuerpo asesinado.

Un detalle en la obra de Antonioni llama la atención: la película propone tres tipos de ejercicios fotográficos: Thomas es fotógrafo de estudio y pasarela (la sesión de fotografía); es además fotógrafo ocasional de paisajes urbanos (la sesión en el parque) y es, finalmente, fotógrafo social o reportero gráfico, de lo que da cuenta que elabora un libro de fotografías sobre las condiciones en una fábrica. Esta no es una cuestión dejada al azar. Estos tres ámbitos hablan sobre el orden de lo fotográfico y del arte: en realidad establece diferentes planos del uso de la imagen.

En *La pérdida del mundo o cómo reencontrar el cuerpo propio*, Paul Virilio afirma:

2 Esta muerte del narrador o del lector es evidente en otros relatos de Cortázar, el más famoso quizá *Continuidad de los parques* y en otro, mucho más llamativo, en las famosas *Instrucciones para John Howell*.

He propuesto incluso inscribir el trayecto entre el objeto y el sujeto e inventar el neologismo “trayectivo” para sumarse a “subjetivo” y “objetivo”. Soy, pues, un hombre de lo “trayectivo” y la ciudad es el lugar de los trayectos y de la trayectividad. Es el lugar de la proximidad entre los hombres, de la organización del contacto (p. 43).

El cine nos ha acostumbrado a esta suerte de trayectos y la educación de hoy debería apuntar a ellos, que marcan puntos de fuga, caminos, senderos, viajes (como puede suceder en obras claves como *París, Texas* o, como veremos, en *Pizarras*) y no puntos de llegada, conclusivos y definitivos.

En el universo de lo trayectivo desaparece nuestra idea básica del *hic et nunc* para sumergirnos en un universo inmaterial y fantasmagórico. En este horizonte, entonces, ¿qué escuela plantear? ¿Qué función del maestro proponer? ¿Sobre qué fundamento actuar? Tal vez ser solidarios y cautos en entender nuestro propio itinerario como trayecto, como búsqueda de la realidad y de contar en el camino con algunos pocos y valiosos puntos de encuentro, no obstante.

## Pizarras: desplazamiento del docente

¿Cómo concebir la pedagogía, el proyecto de formación de una sociedad, cuando la escuela ha sido arrasada? *Pizarras (Blackboards)*, la película de la directora iraní Samira Makhmalbaf -1980- (2000) ofrece una dura metáfora, me atrevo a pensar que es válido hablar de una verdadera alegoría, de una sociedad en conflicto en la que a las víctimas se suma la escuela y todo su proyecto.

Hay ante todo una geografía y una historia: la dureza de un territorio que debe ser atravesado; un conflicto bélico. No necesariamente hablamos de la destrucción física de la escuela, sino de la destitución del maestro. En *Pizarras*, un grupo de profesores con sus pizarras al hombro buscan a quién enseñar: pero los niños están ocupados, como todos los demás, sobreviviendo. En este escenario el maestro es un extraño que aparece en medio del camino.

Hablo de *Pizarras* como alegoría porque en esta obra se representa la tarea del pedagogo como un andar, un peregrinaje, andar un camino cada vez más pedregoso. En *Pizarras* se muestra que es posible que el deseo de aprender haya sido dejado de lado, hay situaciones en las cuales la escuela es borrada, con todo su marco institucional. ¿Para qué aprender a leer, escribir, sumar o restar en medio de las balas? Existe una expresión clásica: *ultima ratio*, que venía acuñada en las balas y antiguamente en las lanzas y balas de cañón.

Frente a esta *última ratio* desaparecen todas las demás razones. *Pizarras*, cuyo argumento nos lleva a los años terribles del conflicto fronterizo entre Irán e Irak, dos décadas atrás, nos devuelve por el contrario a la realidad de nuestra escuela; pues, ¿qué pasa con la escuela en los territorios donde se cometen las masacres, donde lo normal es el desplazamiento, donde los niños deben traficar para sobrevivir porque sus padres han sido asesinados?

En *Pizarras* nos puede llamar la atención que a la llegada del maestro (ese extraño) se cierran las puertas y las ventanas. Sin embargo, es el maestro el llamado a convocar. Por un lado, encontramos, entonces, la vocación del maestro, su consigna y su amor a las letras, a las palabras, y su afán de compartir un mundo de cosas maravillosas; por otro lado, estaría su capacidad para convocar, para rodearse de alguien que escuche sus palabras. El asunto que presenta Makhmalbaf como tema central de su película.

Me he referido a alegoría del pedagogo destituido en los momentos de conflicto con esta película en razón de lo que las imágenes son capaces de comunicar: las pizarras a cuestas de caminos pedregosos, las pizarras usadas como escudos para protegerse de las balas, como camillas, como colgadero de ropa o usadas para entablillar a los fracturados; las pizarras como única dote del maestro, las pizarras mimetizadas con barro; en suma, la pizarra como un elemento emblemático atravesado a mitad del camino. La pizarra como investidura, como herramienta, como presupuesto de un tipo de metodología y como orientadora de qué enseñar: la escritura, el alfabeto, algunos signos matemáticos, por ejemplo.

Más aún en medio del conflicto y el desplazamiento persiste el deseo de enseñar, de convencer a los otros, de hallar a los niños también endurecidos por la vida, en este marco, el destino del docente es similar al de todos los hombres, andar a su lado, hacer el camino con ellos. No solo existe el saber de la pizarra, el saber del maestro, sino también en saber de los niños: el contador de historias que puede prescindir de los libros.

Al intento del maestro de enseñar las palabras escritas se opone el saber oral de los niños “no quiero saber nada de tus historias”, que grita el maestro; en segundo lugar la alegría del maestro, quien luego de hacer un largo viaje, quizá anticipado por su nombre Reeboir, que significa viajero, exclama “por fin

niños” contrasta con la aspereza de los niños que llevan las cargas, el peso simbólico de la cruda realidad. Al final solo la niebla, el vacío, la pregunta: ¿Ha guiado el maestro al pueblo o simplemente ha caminado como uno más a su lado?

## La función docente

La película *La clase* (2008), de Laurent Cantet (originalmente llamada en francés *Entre les Murs*, entre muros), permite sentar algunos de los puntos clave del seminario de pedagogía y cine. En particular cuatro preguntas que interrogan la escuela y la práctica docente: en primer lugar, la fragilidad de la función docente; en segundo, el problema de la escuela como espacio de institucionalización; en tercero, la cuestión de la escuela en los márgenes de la sociedad y, por último, la cuestión en torno a los alcances de la escuela.

La fragilidad a que me refiero no es física, sino justamente que, a diferencia de otras épocas, en las que el docente estaba amparado por un sistema férreo y disciplinario, hoy su posición, como lo muestra la película, se arriesga permanentemente. Los alumnos de la película parecen interrogar: ¿Quién es este extraño que viene a enseñarnos? ¿Lo hace simplemente porque le pagan? ¿Él, al igual que nosotros, está atrapado por el sistema y no ha encontrado nada mejor que hacer en la vida?

El dilema para un joven profesor es regularmente complejo cuando

vive en carne propia la diferencia entre sus ideales como profesor y la realidad de las aulas, la cantidad de intereses circundantes, el desprecio por su saber. Quizá el profesor se ha trazado unos objetivos que no coinciden con los de sus alumnos.

Su fragilidad radica en la dureza con la cual puede ser juzgado cualquier desliz, cualquier falta, cualquier mala palabra, como efectivamente sucede en *La clase*. El juicio proviene tanto de sus estudiantes como de sus colegas y de los estamentos institucionales. Sería mucho más fácil dimitir cuando el salón de clase parece haberse convertido más en un campo de batalla.

El título original (entre muros) revela la intención de su director. La escuela funciona para muchos de estos jóvenes como un análogo del presidio, como un tiempo y un espacio en el cual deben reprimir los hábitos más frecuentes de su cotidianidad. En ella hay que sentarse, ponerse en filas, hacer tareas, presentar informes, probablemente sin conocer su finalidad ni estar de acuerdo con ella. *Entre muros* es una buena metáfora para referirse a esta condición.

¿Cómo hacer que lo que el profesor enseña tenga un sentido para sus estudiantes? Este es el problema que está detrás de la concepción de cualquier currículo: pero este debe responder a las necesidades del estudiante o de la institución (por ejemplo, la enseñanza de la escritura y de la lectura, que parecen ser las materias centrales que estudian

en esta aula). ¿Está claro que estos estudiantes quieren leer X texto o aprender ciertas palabras del francés general?

En la escuela se ejercita la democracia: no se niegan las diferencias de género, raza, nacionalidad, origen, clase social; se aprende a vivir en comunidad. Esto, como lo muestra la película, no es fácil; es siempre un ejercicio a punto de fallar, más cuando la escuela tiene entre sus principios la inclusión y la multiculturalidad.

Por último, la película, esta película, que es como un documental en cuanto parte de documentos y testimonios reales de un profesor y reúne un conjunto de actores naturales, como dice su director, con la intención de registrar la clase como quien filma un partido de tenis, esta película parece volver a preguntar si basta solo con el entusiasmo del profesor. ¿Tiene algún sentido el sacrificio? ¿Aprenden algo nuestros estudiantes? ¿Tiene el docente algún momento en el cual vea que su trabajo tiene sentido?

El desenlace de la historia parece dejar todas estas preguntas en vilo: no muestra al docente como a un héroe, como a un mártir; tampoco como a un fracasado. Simplemente somos testigos de la suma de sus esfuerzos y de su confianza. Sabemos que François seguirá siendo profesor, a pesar de algunos golpes.

## Pensando el futuro, a propósito de *Doce monos*

La mayoría de las ficciones de Bradbury y la mayoría del género que se ha corrientemente denominado ciencia ficción han tenido como tema central la reflexión en torno al futuro de la humanidad: un futuro signado por el imperio de las máquinas, por alienación definitiva de lo humano, por su decadencia o por el encuentro con mundos y formas de vida distintos. No en vano, Stanislav Lem escribe, hace ya más de medio siglo, su *Tratado de futurología*. En este sentido hay dos derroteros, desplazarse por un futuro alucinatorio derivado de los avances tecnológicos: las supernaves, la conquista del espacio, los contactos alienígenas; por otro lado, asomarse a este futuro para reconocer los límites de los humanos.

Tanto Bradbury como Lem, el uno famoso por *Fahrenheit 451* y *Crónicas marcianas*; el otro por *Solaris*, una de las piezas cumbres del género, los dos, digo, se asoman a estos mundos futuros con aire de desencanto. El futuro se vislumbra como un mundo sumido

en el cataclismo y donde los temores que se incuban en el presente ya se han hecho realidad: la contaminación definitiva de toda la especie; el ascenso de otras formas de existencia; la subordinación de la especie humana a sus propias creaciones (las máquinas, los robots, como lo analizaron Asimov y Clark). En *Fahrenheit 451* nos asomamos a una sociedad controlada, alienada a las superimágenes, donde los libros, privilegio de las mentes individuales, han sido prohibidos y condenados al fuego.

En Lem, los personajes en contacto con un mundo estrictamente mental confunden la realidad con sus sueños e ilusiones: un mundo de proyecciones donde resulta fácil la desaparición del tiempo. En *Crónicas marcianas* el juego es doble: la obra fue escrita en una época en la que se especulaba con los futuros viajes espaciales, primero a la Luna, luego a Marte, el planeta más próximo a la Tierra. Bradbury juega con la cotidianidad de tales perspectivas: el cohete como vehículo de todos los días (véase *El verano del cohete*) y los encuentros con los marcianos (viejo tema explorado por Herbert George Wells a finales del XIX).

Más aprovecha la oportunidad Bradbury para escribir en paralelo una parodia del encuentro con los otros, una parodia de las antiguas crónicas: los hombres que descubren Marte enviados desde la Tierra, las distintas expediciones, son a su vez descubiertos. En la segunda ex-

pedición los viajeros se encuentran, como en Lem, con su pasado, con sus familiares muertos, con sus sueños de infancia. El viaje no es solo a través del espacio, sino de una manera muy sutil por los tiempos virtuales del deseo y la imaginación.

Baudrillard plantea en su lúcido ensayo sobre este tipo de fabricaciones el camino que va desde la imagen como representación de la realidad hasta el triunfo del simulacro:

En el primer caso, la imagen es una buena apariencia y la representación pertenece al orden del sacramento. En el segundo, es una mala apariencia y es del orden de lo maléfico. En el tercero, juega a ser una apariencia y pertenece al orden del sortilegio. En el cuarto, ya no corresponde al orden de la apariencia, sino al de la simulación (Baudrillard, 1978).

Varias décadas atrás la literatura, la de la ciencia ficción de Bradbury, Asimov, Lem, Simak, Orwell, percibió esta amenaza, esta sustitución sutil de la realidad. Siempre nos hemos preguntado qué escribiría Bradbury hoy a la luz de la imposición de las comunidades virtuales, del imperio de las redes.

Ya detenidos en *Doce monos* (1995), de Terry Gilliam, en la imagen inicial un niño observa a un

hombre que es baleado en un aeropuerto; vemos al hombre ya mayor (el mismo niño, al parecer) despertar. Se trata de un leccionario, James Coll, que debe ascender desde sus refugios subterráneos al mundo de arriba, el cual ha quedado abandonado por los seres humanos. Ahora solo los animales reinan en esta superficie de hielo que parece ser la de una de las antiguas grandes ciudades.

James Coll despierta en un mundo pasado y es llevado a un sanatorio mental. Un mundo para alienados que hablan críticamente de la sociedad actual. La tesis: un hombre afirma que el tiempo actual (1990) es en realidad el pasado y que él viene de un tiempo pasado igualmente pasado, en 1996-1997, cuando sucedió la gran catástrofe: cinco mil millones de seres humanos fueron arrasados por una epidemia.

Tema que se introduce: tal vez la raza humana deba ser exterminada, idea de un apocalipsis como fruto de la locura científica, tecnológica. La ciencia ficción de tono apocalíptico exhibe los síntomas que padece en el futuro un mundo contaminado. Este nuevo barroco ha sido ya imaginado por Herbert Georges Wells, Thea von Harbou, George Orwell, William Borroughs, Stanislav Lem; en el cine por Tarkovsky, Ridley Scott. Gilliam presenta una sociedad en código permanente de alerta frente a la amenaza de una epidemia definitiva.

Lo barroco deriva igualmente de los juegos con el tiempo: pensar el futuro como un presente que se sobrepone sobre el presente, el personaje está en 1996, el mundo está en 1990. De tal manera, volver al presente es siempre volver a un futuro hipotético desde el cual son enviados los exploradores del pasado a conseguir indicios de cuándo había comenzado la insurrección de los doce monos, la rebelión de los animales (tema que indudablemente remite a *Rebelión en la granja*).

Estas películas, sin duda, hacen una exploración rotunda del síndrome de Casandra. Este síntoma, ya previsto en las tragedias griegas, consiste en ver los males del futuro pero no poder hacer nada para evitarlos. Los personajes de la película, los enviados del futuro o mensajeros, son exactamente eso: testigos del futuro absolutamente impedidos de evitar que este destruya el presente.

Los científicos que presenta Gilliam, con una puesta en escena fuertemente paródica, representan a un Gran Hermano orwelliano, una polifonía burlesca en la que se asignan el derecho de señalar las fronteras entre salud y enfermedad, entre el bien y el

mal, entre la realidad y la ficción, entre el presente y el pasado. De la misma manera, los profesores y la escuela seleccionan a los competentes y a los incompetentes; los médicos dictaminan al sano y al enfermo.

En *Doce monos* hay un permanente homenaje a la historia del cine, a Alfred Hitchcock y, en particular, a *Vértigo*, a *Apocalypse Now*, a *Jumanji*. El tema deriva del asunto de la obra original que da lugar a esta versión hollywoodense: *La Jetée*, de Chriss Marker (1962), que hablaba justamente de un viaje al futuro después del cataclismo atómico; además, Gilliam remite constantemente a su propia obra, a *Brazil*.

Como plantea Paul Virilio, “con la aceleración de lo real hemos perdido la organización rítmica. Vivimos en una sociedad caótica. La velocidad redujo el mundo a nada. El mundo es demasiado pequeño para el progreso, demasiado pequeño para la instantaneidad, la ubicuidad” (1991). En la película podemos ratificar lo que Paul Virilio llama trazabilidad, la posibilidad de establecer lo que un individuo o toda una sociedad harán en el futuro.

Esto es mucho más fácil si se puede manipular a las sociedades no desde sus opiniones, sino desde sus emociones, y desde la más predecible de ellas: “El miedo siempre ha sido un instrumento para gobernar”. En *Doce monos* en el fondo

se trata de eso todo el tiempo: ¿Cómo gobernar a los otros, cómo dominarlos, cómo mantenerlos sedados en el momento en que no siguen los patrones?

El acercamiento a este tipo de películas se puede llevar por una multiplicidad de caminos, a saber:

1. La película como hecho estético y como producto mediático.
2. La narración misma, pues la película, esta y tanta otras, generan por sí mismas un modelo; imponen una estructura, una narrativa del caos, una divergencia de tiempos que generan un tipo de lector y consumidor, por sí mismo, altamente seductor.
3. Los clichés o el desarrollo manido de viejos temas literarios ya trabajados por el cine (*1984*, *Metrópolis*, *El planeta de los simios*).
4. Los *leitmotiv* narrativos: los lugares comunes y simbólicos de la película propuestos en la narrativa de Gilliam, el uso de los calderones, la alusión a la guerra de los gases, a los juegos de mentes, los viajes en el tiempo, el asunto del apocalipsis, las amenazas terroristas cabales, la superación de la condición humana por los animales, el ya mencionado

síndrome de Casandra; la mirada crítica, irónica y paródica sobre las aplicaciones médicas, sobre la clínica y psiquiatría presentada como nueva religión moderna; *last, but not least*, la caricatura de los discursos ecológicos gracia a una mezcla de lucidez y humor negro.

## Pedagogía y cibernética: The Matrix, de los hermanos Wachowski

*The Matrix* (1998), de los hermanos Wachowski, comprende una reflexión en píldoras de todas nuestras preocupaciones actuales, la amenaza de vivir en un mundo absolutamente artificial y la defensa, a ultranza, de la vida genuina. Nos ubicamos en un mundo posapocalíptico, después de la guerra final entre el hombre y las máquinas.

La película hace uso de una simbología sutil que apela sin problemas a elementos arcaicos: oráculos, nombres como Neo, Morpheus, Trinity, Sión (el nombre del Mother Board, el mismo nombre Matrix); apela a los lugares clásicos del relato: la travesía del héroe mítico, el héroe que no es todavía consciente de sus tareas (tipo Campbell), los nombres con sus alusiones mitológicas: griegas, cristianas y neocontemporáneas, en oposición a los agentes Smith que pululan por la cinta.

Mas *The Matrix*, la película en sí, y sus comunidades virtuales, está con nosotros desde entonces de una manera mucho más real. Se comunica como una moda, un vestuario, una forma de caminar, un concepto narrativo, que desde entonces ya no se puede ignorar. Lo que más llama la atención es su misma complejidad como texto diverso en el que se combinan las preocupaciones genuinas del hombre contemporáneo y los estereotipos.

*The Matrix* es un discurso seductor: expone una reflexión de corte ético y moral sobre la civilización contemporánea combinando vértigo e hiperviolencia. Junta un discurso fundamentado en la crítica a la modernidad (alienación del individuo, uso indiscriminado de las máquinas, deterioro del medio ambiente y del entorno vital del hombre) con la seducción por la velocidad.

En su trama se mimetizan filosofismos del tipo místico oriental (hay un fuerte orientalismo en la película, el orientalismo que se vende en bazares, que se exporta, que se pone de moda): la cu-

chara no existe, dice uno de los personajes (en la visita al Oráculo). A modo de ejemplo, se apela a textos en latín y frases del tipo: “conócete a ti mismo”, “como estar enamorado, el cuerpo lo sabe”.

La clave de la película está en esta mezcla de futurismo y vuelta atrás que pretende buscar la clave del futuro en un retorno al pensamiento arcaico. Refrenar los impulsos es negar la condición humana, dice uno de los personajes: cinco minutos después será baleado de manera inmisericorde por uno de los agentes, esa era también parte de la condición humana, parece replicar la máquina.

Algunos estereotipos de *The Matrix*: personajes que retoman las mejores páginas de Vladimir Propp en torno a los roles actanciales y a la morfología del relato: el héroe no se reconoce, el héroe duda, el héroe cae, el héroe acepta su misión, el héroe comete errores imperdonables, el héroe se reconoce, el héroe recibe sus poderes, las tareas del héroe apenas comienzan.

*The Matrix*, la película, impone y sugiere una idea insoportable: de acuerdo con la película hay un mundo real y un mundo virtual. No dudo de su repulsa a lo virtual; el problema está en creer, con fe ciega, en la radical y rotunda existencia de la realidad, como algo dado de antemano, como un a priori. La película esto no lo pone en duda: por el contrario, lo supone como algo deseable y lo impone como rescoldo moral.

Es indudable que esta es una película que debe ser analizada y comentada por una pedagogía que contemple como parte de responsabilidades la educación semiótica. Ya Platón advertía, en el mito de la caverna, los riesgos de vivir en un mundo de sombras; la educación debe apuntar a la necesidad de moverse hacia la orilla, hacia el mundo real, si se tiene la entereza para hacerlo. Educarse sería también moverse hacia otros campos de visión distintos a los sistemas de visión dados de antemano.

## Algunas aristas o filones de investigación

Las relaciones entre cine y pedagogía se despliegan en múltiples aristas, enunciemos algunas:

1. El cuestionamiento a la función docente: por cuanto lo que está en juego es su condición de enseñante, su autoridad académica, su papel (otrora indiscutible como fuente de información); tal vez asistimos a una escuela donde incluso esta función central está en tela de juicio y, por lo mismo, como en *The Matrix*, surge el tutor.
2. El cuestionamiento a los contenidos curriculares, pues la cuestión es, en suma, qué enseñar, qué conocimientos son necesarios, qué privilegiar en los pocos

momentos en que es posible comunicarse con los estudiantes. Ejemplos desarrollados a partir de la teoría de los cuerpos alterados, obras como *Nosferatu* (Murnau o Herzog) nos ponen al tanto de algunos conceptos centrales: la higiene y el cuidado como temas de la escuela; el cambio de los énfasis entre el cuidado moral por el cuidado de lo corporal.

3. El cuestionamiento en torno a la escuela. ¿Dónde aprender, dentro de la escuela o fuera de ella? ¿Los niños van a la escuela o la escuela debe ir en busca de los niños (como vimos en *Pizarras*)?; en *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, el niño tiene su diálogo pedagógico más intenso, con toda seguridad, fuera de las aulas. En la voz y el relato del carpintero, ciertamente. ¿Puede todavía la escuela mantener sus dominios, su espacio propio, o, como parece, avanzamos hacia la dilución de la escuela, del maestro, de los contenidos? No en vano, la película de Cantet en francés se titula *Entre les murs*, entre muros. ¿Da a entender acaso que lo que debe suceder en la vida de un ser humano quizá sucede afuera? Los maestros escasamente nos percatamos de eso.
4. El cuestionamiento al ejercicio del poder. Que la escuela representa una forma más de dominio y control es ya casi una verdad de Perogrullo. La cuestión es qué formas en rigor asume este control sobre los individuos modernos. Ya no a partir de exámenes o de currículos, sino a través de más sutiles herramientas mediante lo que podríamos llamar, de acuerdo con Lipovetsky, máquinas deseantes. ¿Qué papel puede cumplir la escuela ya no solo como parte de tales máquinas de seducción, sino, justamente, contra este tipo de dominación perversa?

Los ejemplos aquí comentados permiten constatar la importancia de tender este tipo de puentes entre cine y pedagogía, entre la escuela y el reino de la imagen; la necesidad de extender miradas que vinculen la reflexión en torno a lo pedagógico, los imperios de la imagen movimiento, sus presupuestos, como parte de una fenomenología de los tiempos contemporáneos. Ser contemporáneos no es una decisión que esté en mis manos: lo contemporáneo, y con ello el cine, el video y la cultura digital,

hace parte de lo predado a la condición docente.

En la bella pieza de Abbas Kiarostami *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, el carpintero que conduce al niño, cuando le habla de las puertas y ventanas de madera sustituidas por rejas de hierro, le señala que tal vez estas duren más, pero no tienen la memoria de los padres, ni de los abuelos. De la misma manera, los nuevos dispositivos que nos ofrece el mundo contemporáneo pueden brindar herramientas quizá mucho más seductoras y atractivas, pero adolecen de la vivencia. Morpheus, en *The Matrix*, por ejemplo, invita a Neo a recibir no una clase de karate, sino un kit virtual de artes marciales: nada más alejado de la mística oriental.

Si algo hemos vislumbrado de Oriente, lo que vale no es el resultado final, sino el proceso; mejor dicho, el trayecto: no se trata de ser un experto en artes marciales, sino de haber pasado por la suerte de llegar a ser un guerrero del espíritu. Lo que vale no es simplemente que *The Matrix* me ofrezca el mundo en bandeja, sino el viaje que estoy dispuesto a hacer para convertirme en otra cosa. El cine puede ser, por qué no, uno de esos viajes: una experiencia que demanda más detalle y cuidado del que regularmente los docentes estamos dispuestos a otorgarle.

## Referencias

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la era de la reproducción mecánica. *Discursos interrumpidos*, Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetski, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Virilio, P. (1991). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Cátedra.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo o la política de lo peor*. Barcelona: Cátedra.