

<http://artnodes.uoc.edu>

ARTÍCULO

NODO: «ARTE Y EDUCACIÓN»

El Cinefòrum Poble Sec como «escuela» de lo común: dispositivo situado frente a modos de direccionalidad

Aurelio Castro

Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: marzo de 2016

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

Resumen

A lo largo del s. xx el cine y las pedagogías críticas han compartido, de maneras muy diversas, ejes discursivos y prácticos que apuntaban a constituir una esfera pública alternativa, destinada a la emancipación social y el ejercicio de una democracia radical. El «arte de saber ver» teorizado por Manuel B. Cossío en 1879 y practicado por la sección cinematográfica de las Misiones Pedagógicas entre 1931 y 1936 fue un epítome de ese terreno abonado por ambas vertientes, en el que la sala de proyección se volvía una escuela, y la mirada y las palabras, herramientas de un aprendizaje autónomo.

Sin embargo, la educadora feminista Elizabeth Ellsworth (2005) cuestionaría a finales de siglo tales pretensiones –fundamentalmente, la confianza en el diálogo comunicativo– mediante la «lectura a través» del concepto fílmico de «modo de direccionalidad»: ni una película ni el currículum aciertan a conocer las posiciones múltiples de su público o alumnado, y por lo tanto, su poder es siempre paradójico. Indeterminado por los primeros, el acontecimiento pedagógico reside precisamente en el retorno de diferencias subjetivas y «desencializadoras» de índole identitaria.

Este artículo explora no obstante cómo el Cinefòrum de la Assemblea de Poble Sec se convirtió tras el 15M, de enero a julio de 2012, en un espacio de aprendizaje más allá del idealismo discursivo de las pedagogías críticas, pero también del análisis de los modos de direccionalidad. Tiene en cuenta para ello el dispositivo que, situándose en el barrio a partir de una práctica asamblearia, respondía a una lógica de cuidados (Mol, 2008) que abarcó tanto la proyección de la película como el coloquio que la sucedía. Asimismo, en

esta experiencia pesó más una política corporal y técnica de lo común, entendida a partir de una condición de precariedad compartida (Butler, 2010, 2012), que la asimetría de posiciones; el diferendo espacio-temporal de cada sesión, por encima del despliegue de diferencias sociales.

Palabras clave

modos de direccionalidad, dispositivo, pedagogías filmicas, pedagogías críticas, cuidados, política de lo común.

Cinefòrum Poble Sec as a “school” for the commons: a situated device versus modes of address

Abstract

During the 20th century, cinema and critical pedagogy shared discursive and practical topics in many forms, which pointed towards constructing an alternative public domain, aimed at social emancipation and exercising radical democracy. The “art of seeing”, theorised by Manuel B. Cossío in 1879 and practised by the film department of the Pedagogic Missions between 1931 and 1936, was the epitome of this space, boosted by both points of view, through which the projection room became a school, and look and words became tools for an autonomous learning.

However, the feminist educator Elizabeth Ellsworth (2005) questioned such pretensions at the end of the century –essentially, confidence in communicative dialogue– by “reading through” the film concept of “modes of address”: neither a film nor the curriculum can accurately understand the wide-ranging positions of the public or students, and as such, their power is always paradoxical. Given the lack of accuracy in the former, the learning event specifically resides in feeding back subjective and “de-essentialising” identity differences.

All the same, this article explores how the Cinema Forum of the Poble Sec Assembly became a space for learning from January to July 2012 after the 15-M Movement, away from the discursive idealism of critical pedagogy, but also from the modes of address analysis. It considers that the device, located in the neighbourhood after an assembly practice, was based on a logic of care (Mol, 2008), which covered both the film screening and the debate that followed. Thus, in this experience, non verbal and technical common politics, understood as a shared condition of precarity (Butler, 2010, 2012), carried more weight than the asymmetry of positions, placing the spatial-temporal differences of each session beyond an array of social distinction.

Keywords

modes of address, device, film pedagogy, critical pedagogy, care, common politics

Aunque se la suele emparentar por origen con las barracas de feria o los salones recreativos (Comolli, 2007; Kluge, 2010, pág. 40-47), la caja negra del cine ha devenido no pocas veces —a mayores o a contrapelo de sus principales formas de entretenimiento— un espacio de aprendizaje. Pese a la ambigüedad del término, las «pedagogías filmicas» dan nombre precisamente al entrelazamiento en la sala a oscuras entre mirada y conocimiento, el cual a finales de los años 60 se convierte, sobre todo, en conocimiento de la mirada y del sistema de imágenes que la modela.¹ Con ellas, como diría —de nuevo— Daney a propósito del Groupe Dziga Vertov,² el cubo escenográfico se convierte «en aula, el diálogo del film en recitado, la voz en *off* en curso magistral, el rodaje en trabajos orientados» (*ibidem*). El conjunto del dispositivo cinematográfico se equipara, en definitiva, a una escuela en la que las lecciones se imparten mediante imágenes y sonidos.

Antes incluso de la invención del cinematógrafo, en octubre de 1879, el pedagogo krausista e historiador del arte Manuel Bartolomé Cossío (1985, pág. 49) ya vinculaba en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* el aprendizaje a un «arte de saber ver»: «Tres cuartas partes, y aún es poco, de lo que llega a saber un hombre culto, no lo aprende en los libros, sino *viendo las cosas*, quiero decir, *sabiendo verlas*». Lo propio de la pedagogía contemporánea, señala Cossío, es tratar de despertar esta destreza en «el niño», a cuya naturaleza pertenece en potencia. Se trata pues de «educar antes que instruir», y de hacer de aquel, «en vez de un almacén, un campo» para que cada cosa «sea una semilla y un instrumento para su cultivo» (*ibid.*, pág. 48). Más aún, no cabe poner en sus manos «libro alguno» hasta no haberle proporcionado «un diccionario *real* de las cosas, para que pueda entender el diccionario de las palabras escritas» (*ibid.*, pág. 52).

De 1931 a 1936, casi cincuenta años después de la publicación del texto «Carácter de la pedagogía contemporánea», Cossío presidió el Patronato de las Misiones Pedagógicas.³ El servicio de cine de esta escuela ambulante, impulsada por la II República española para alfabetizar y mejorar el nivel educativo y cultural de las zonas «apartadas» de España, contaba con «una selecta colección de películas educativas y de recreo: documentales de aspectos, usos

y costumbres nacionales y de países lejanos, industrias, grandes ciudades y pueblos salvajes, arte, paisaje y curiosidades de España y de otros pueblos, cuentos animados en siluetas, etc.» (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, pág. 10). Comparadas a menudo con la inaugural que se celebró en 1895 en el Grand Café del Boulevard des Capucines de París (*cf.* Ortiz-Echagüe, 2005, pág. 146), las sesiones de cine que se montaron en casi 7.000 pueblos y aldeas venían a desplegar aquel «diccionario real de las cosas» y a «despertar» la mirada de sus habitantes, especialmente la de las criaturas.⁴

Esta efectuación filmica del «arte de saber ver» no sólo constituye uno de los principales episodios del cine *como* escuela. Además, en lo que tuvo de apuesta por la emancipación y la justicia social, también parece inscribirse *avant la lettre* en la línea de las pedagogías críticas que, de Paulo Freire (1970, 1976) a Henry Giroux (1988, 2001, 2003), plantean los procesos de aprendizaje como un lugar de producción cultural orientado a la democracia radical.⁵ En la medida en que se pone al servicio de la propuesta educativa de Cossío, el aparato cinematográfico se convierte en el método que, frente a las jerarquías de la instrucción clásica, fomenta una capacidad cognitiva autónoma y abre una esfera pública alternativa —en este caso, de impronta republicana. El tratar de «hacerles ver [a los niños] por sí mismos» (Fernández y Ortiz-Echagüe, 2010, pág. 82) suponía la puerta de entrada a dicha esfera.

La experiencia filmica de las Misiones Pedagógicas epitomiza un encuentro que con el paso de los años se ha redefinido, no obstante, a partir de tentativas muy diferentes.⁶ La construcción de un espacio espectadorial autónomo, ligado a la transformación social, ha sido su constante fundamental. Pero al borde del cambio de siglo, una nueva referencia reexaminó desde una óptica feminista el pasaje entre cine y educación, ya no para transitarlo de ese modo, sino para poner en cuestión los cimientos mismos de las pedagogías críticas. En *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address* (1997), Elizabeth Ellsworth alertaba de que si las películas y la enseñanza tienen algo en común, es precisamente el desencuentro inicial que suscitan con la espectadora/alumna. O dicho de otro modo, que sus modos de direccionalidad están destinados a fracasar.

1. La generación de «autodidactas cinéfilos» de la Nouvelle Vague «para quienes la sala de cine había reemplazado a la vez a la escuela y a la familia», se vio alcanzada según Serge Daney (2004, pág. 42-43) por «la gran sospecha producida por mayo del '68 sobre la sociedad del espectáculo». Las didácticas que realizadores como Jean-Marie Straub y Daniel Huillet o Jean-Luc Godard desarrollaron en años posteriores respondería a la necesidad de «aprender a salir de la sala de cine [...] o, al menos, dirigir esa cinefilia hacia alguna otra cosa».
2. Es el colectivo de cine militante que se forma tras el encuentro entre Godard, que acaba de rodar *La chinoise* y *Week-end*, ambos de 1967, y Jean-Pierre Gorin, periodista del suplemento literario de *Le monde* y militante maoísta.
3. *Cf.* Patronato de Misiones Pedagógicas (1934), Otero (1982), Residencia de Estudiantes (2006), Dennis (2011).
4. La seña de identidad del archivo visual sobre las Misiones Pedagógicas son precisamente las fotografías de niños boquiabiertos al asistir a su primera proyección. Algunas de ellas, «*pruebas visuales* de que era posible llevar la tecnología a la España rural y educarla mediante el cine» (Ortiz-Echagüe, 2005, pág. 143), se exhibieron en el Pabellón Español de la Exposición Universal de París de 1937.
5. Sobre el pasado y presente de las pedagogías críticas y sus fundamentos teóricos, *cf.* McLaren y Kincheloe (2008).
6. Es el caso, por ejemplo, de la miniserie televisiva de Jean-Luc Godard *Six fois deux/Sur et sous la communication* (1976) y *France/tour/detour/deux/enfants* (1977), o la exhibición itinerante de *La hora de los hornos* (Fernando «Pino» Solanas y Octavio Getino, 1968) a cargo de las «unidades móviles» del grupo Cine Liberación, según el cual el carácter político de un filme se deriva no de la película en sí, sino de las experiencias y debates que es capaz de desencadenar.

Modos de direccionalidad

Según Ellsworth (2005b, pág. 32), el modo de direccionalidad de una película, descifrable sólo si accedemos a su estructura no visible de relaciones simbólicas y narrativas, se puede definir a partir de una pregunta sencilla: «¿Qué piensa este filme que eres tú?». Así pues, «se refiere a algo que está “en” el texto de un filme, que, por consiguiente, de alguna forma actúa en sus espectadores imaginarios, reales o ambos» (*ibid.*, pág. 33). Algunos teóricos del cine concluirán, con todo, que la direccionalidad es más bien «un acontecimiento que tiene lugar *entre* lo social y lo individual[;] [...] entre el texto fílmico y los usos de los espectadores del mismo». Es asimismo este giro el que permite a la docente e investigadora feminista emprender una «lectura selectiva» del concepto y llevarlo al terreno de «la educación, los estudios culturales y el psicoanálisis».

En la medida en que es relacional, el modo de direccionalidad resulta múltiple e incorpora toda una serie de complejidades. La más obvia es que la posición en que se emplaza al espectador nunca se ve correspondida, o al menos no de forma plena, por la que finalmente «ocupa»: «Él nunca es quien la película piensa que es» (*ibid.*, pág. 36). Un mismo filme puede además estarse dirigiendo, a través de diferentes escenas o personajes, a varios colectivos a la vez; y el contexto de recepción —esto es, dónde, cuándo y con quién se mira— resulta también decisivo a la hora de situarnos en el campo social que aquel nos ofrece. Ellsworth considera en suma que, por una parte, «para darle sentido a una película [...] o disfrutarla mínimamente, se deben establecer vínculos con su modo de direccionalidad», y por otra, que «ya sea mínima u oblicuamente, el modo de direccionalidad de una película está implicado en los placeres e interpretaciones de los públicos —incluso en sus rechazos de ir a ver un determinado filme» (*ibid.*, pág. 38).

En todo caso, sugiere la autora, «las relaciones sobre cómo los textos fílmicos se dirigen a su público y cómo los espectadores reales de cine leen las películas no son claras ni nítidas —tampoco son lineales o causales» (*ibid.*, pág. 45). Lo único seguro, y he aquí el puente que tiende hacia la educación, es que al no haber encajes exactos entre la direccionalidad y la respuesta, el poder de ese «acontecimiento» proviene, paradójicamente, de la diferencia entre ambas. «Mientras las relaciones de aula estén conformadas por amplios antagonismos sociales, raciales, de género y económicos, los educadores no pueden limitar el espacio de [esa] diferencia», asegura Ellsworth (*ibid.*, pág. 51). Al contrario, esa indeterminación entre currículum y estudiante, o película y público, es un recurso pedagógico que, al llevar además consigo «las marcas y las operaciones impredecibles del inconsciente» (*ibid.*, pág. 48), debe orientarse al retorno de «lo reprimido por una sociedad, una cultura y las vidas del individuo que ha vivido en ellas» (*ibid.*, pág. 72).

Esa paradoja desacreditada, de resultados, la asunción de que «el diálogo [comunicativo] en educación es capaz de todo, desde construir

conocimiento hasta resolver problemas, garantizar la democracia, asegurar la comprensión, enseñar, aliviar el racismo o el sexismo, llegar a reivindicaciones éticas y morales, representar nuestra humanidad, potenciar la comunidad y la conexión» (*ibid.*, pág. 91). En realidad, al desestimar el alcance transformador de esta herramienta, Elizabeth Ellsworth está cuestionando también la direccionalidad trascendental de las pedagogías críticas, cuyos presupuestos universalistas —«namely, ‘empowerment’, ‘student voice’, ‘dialogue’, and even the term ‘critical’»— ya había calificado en «Why Doesn’t This Feel Empowering?» (1989) como «repressive myths that perpetuate relations of domination» (pág. 298). Su alternativa de entonces, basada en la experiencia de un curso que impartió en la Universidad de Wisconsin-Madison sobre pedagogías antirracistas, establecía otro punto de partida: «Working together across the differences»:

«Classroom practices [...] would support the kind of contextually politically and historically situated identity politics called for by [Linda] Alcoff, [bell] hooks and others. That is, one in which “identity” is seen as “nonessentialized and emergent from a historical experience” as a necessary stage in a process, a starting point – not an ending point. Identity in this sense becomes a vehicle for multiplying and making more complex the subject positions possible, visible, and legitimate at any given historical moment, requiring disruptive changes in the way social technologies of gender, race, ability, and so on define “Otherness” and use it as a vehicle for subordination» (pág. 322).

Ahora bien, el «entre» en el que tiene lugar el acontecimiento de la direccionalidad parece estar destinado necesariamente al acto mismo de diferir. Aunque Ellsworth está de acuerdo con que esta no reside en el texto fílmico en sí, sino en cómo nos relacionamos con él, finalmente su esquema pedagógico requiere que la película se dirija en primer término a un público —es decir, que «piense» de él algo que no es— para sacar a la luz toda una serie de singularidades soslayadas por esa presunta correspondencia. A su vez, toda forma de universalidad ocuparía una posición similar, esto es, ideal y mistificadora de relaciones de poder que son reales e immanentes. ¿Pero qué ocurre cuando un filme deja de ser un texto que entabla con su público una relación trascendental y se convierte en la pieza de un dispositivo situado? ¿Es posible que el «entre» sea apropiado, ya no por un retorno incesante de diferencias, sino por la institución de una práctica en común?

El Cinefòrum Poble Sec

A finales de la primavera de 2011, tras la ocupación de Plaça Catalunya, 15M Barcelona acordó trasladarse a los barrios de la ciudad mediante la constitución de asambleas vecinales. La del Poble Sec, convocada por primera vez el 3 de junio en la calle Blai, se dotó

de varias comisiones de trabajo para extender su presencia y sus actividades —algunas de protesta y otras encaminadas a «fer barri»— en el territorio que comprenden la avenida Paral·lel y Montjuïc. A principios de 2012, como continuación a un ciclo de conferencias sobre economía crítica organizado en otoño en el Centre Cívic del Sortidor, una docena de «indignadas» iniciamos un cinefòrum mensual a fin de generar un espacio de reflexión, aprendizaje y debate en torno a cuestiones de actualidad o que, por diferentes motivos, resultaban relevantes para el devenir de la Assemblea.

Mi participación en este proceso obedeció a una suerte de torsión. En tanto que vecina de Poble Sec y parte de su Assemblea, me integré poco antes de la primera sesión del Cinefòrum en la comisión que organizaba la actividad. A mayores, como investigadora de la Universitat de Barcelona, empecé a examinar también, en paralelo, el ensamblaje de las entidades requeridas por su práctica, la cual involucraba tecnologías fílmicas, políticas relacionales y la producción colectiva de espacios. Cabe señalar en primer lugar que, pese al encuentro heterogéneo —en términos de edad, formación o procedencia social⁷— que protagonizaron quienes asistían a las diferentes asambleas, y más tarde al Cinefòrum, no se decidió poner en marcha ninguna «política de identidad» para clarificar las posiciones de cada cual. Un modo de subjetivación suplementario —el de los «indignados»— parecía sostener el andamiaje relacional del grupo, no para ocultar las diferencias, sino para aunarlas alrededor de una instancia y una capacidad de enunciación común.⁸ Era por lo demás una figura simbólica inmanente, tejida a través de toda una serie de eventos en el espacio público.

Sin embargo, el establecimiento de un dispositivo de y en torno a la proyección, que situase la película en un marco de discusión determinado, sí fue desde el primer momento una preocupación primordial del Cinefòrum Poble Sec (CPS). Sus líneas maestras tardaron en perfilarse algunas sesiones. La primera de ellas, celebrada el 9 de febrero de 2013 en el auditorio de la Casa del Mar, no satisfizo al grupo motor, entre otros motivos, porque el espacio no era suficientemente maleable como para recrear la atmósfera asamblearia del 15M. Por ejemplo, los asientos estaban clavados al suelo y no se podían dis-

poner en círculo durante el coloquio. También se puso en cuestión la relación autorial entre la obra que se proyectó —*Interferències* (Pablo A. Zareceansky, 2011)— y la dinamización del debate a cargo del propio equipo del filme, abriendo así la posibilidad a otro tipo prácticas de visionado y aprendizaje.

La siguiente sesión se celebró el 26 de febrero en la cocina del Centre Cívic del Sortidor. El espacio sí se prestaba en esta ocasión a extender una lógica de cuidados⁹ que abarcó tanto el aparato de proyección, en el que se anudaban objetos de procedencia diversa (el DVD o archivo de la película, un ordenador, los altavoces, el cañón de luz, la pantalla, etc.), como el coloquio posterior al pase. De hecho, el trabajo del grupo organizador se orientó a la realización de pruebas técnicas y a preparar pinchos y bebidas para sostener el debate hasta bien entrada la noche. El filme escogido, *Veinte años no es nada* (Joaquim Jordà, 2004), venía a reabrir el relato «modélico» de la Transición —muy cuestionado por entonces a raíz de la crisis¹⁰— y alentar luego el testimonio de varias personas de la Assemblea que también habían vivido aquella época. El debate se desarrolló en círculo, después o a la vez que las participantes bebían y comían algo, e instauró una esfera de memoria y confianza que conectó biografías políticas diversas al presente común del 15M.

El 10 de mayo el Cinefòrum cambió de espacio —del CC. del Sortidor, por falta de disponibilidad, al centro social Ateneu Rebel— para proyectar *Videogramas de una revolución* (Harun Farocki y Andrei Ujica, 1992). Se trataba esta vez de pensar la dimensión pública y mediática de la violencia tras los disturbios de la huelga general del 29-M, los cuales habían dado paso a una fuerte represión policial y gubernamental.¹¹ Aunque la película reconstruye el derrocamiento de Ceaucescu a partir de grabaciones de videoaficionados y retransmisiones televisivas de finales de 1989, sus contenidos se actualizaron a la luz de la problemática anunciada por el cartel de la sesión: «*Mirades sobre la violència*». Durante el coloquio, en efecto, la manera en que la película muestra cómo ambas cosas —mirada y violencia— se vinculan inextricablemente, y qué mediaciones operan en ello, sería utilizada para discutir la elaboración simbólica de los altercados recientes y la oposición a un régimen que, aun no pareciéndose ni un ápice

7. Era cierto, no obstante, que predominaba la gente joven y de nacionalidad española, la mayoría de la cual también tenía estudios superiores. Lo cual no impidió que otros grupos —jubiladas, trabajadoras manuales, inmigrantes, etc.— también se incluyeran de manera activa en las dinámicas de esa esfera asamblearia.

8. A este respecto, Rancière (2007, pág. 52) señala que «por *subjetivación* [política] se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado. [...] El sujeto que aquella hace existir no tiene ni más ni menos consistencia que ese conjunto de operaciones y ese campo de experiencia».

9. Annemarie Mol (2008) opone «the logic of care [by which] actors do things [...] but no actor needs to act alone» (pág. 80) a la de la elección, privilegiada institucionalmente por la organización de la salud en Occidente. De acuerdo con la primera, «the action moves around»: «One moment you care and the next you are taken care of. Care tasks are shared in varying ways». La tenue división del trabajo por parte de la comisión del Cinefòrum, y su manera de relacionarse con el público durante las sesiones, buena parte del cual también era parte activa de la Assemblea de Poble Sec, confirmaban esta agencia colectiva.

10. Cf. Acevedo *et al.* (2012)

11. Además del centenar de detenciones que se produjeron entre el 29 de marzo y los días siguientes a la huelga, cabe recordar la puesta en marcha de una página web de «colaboración ciudadana contra la violencia urbana», a cargo de la Conselleria d'Interior de la Generalitat de Catalunya, en la que se instaba a identificar a 68 personas anónimas a partir de 3 vídeos y 231 fotografías.

al rumano, también estaba siendo constantemente impugnado en el espacio público. El «aioflauta» Felipe Aranguren y el periodista Guillem Martínez, debido a su experiencia con o en los medios de comunicación, fueron invitados a dinamizar el coloquio y ayudar a «traducir» el filme proyectado a nuestro contexto.

Al decir de una de las organizadoras de la sesión, «*Videogrames* –molta gent també m'ho va comentar– és un documental que no coneixia, i que em va generar moltes coses tal i com estava fet. Pensar des d'un altre lloc, i pensar com es construeixen les històries i els discursos, tot i que no hi estiguem acostumades, és el que ens pot remoure per dins». Pero este «altre lloc» no es el que la película ofrece, sino más bien el que *toma* en un espacio frágil y precario¹² y por ello sometido a la persistencia de cuidados técnicos y corporales que oscilan entre la pantalla y el coloquio. «Són espais on inconscientment perds la noció del temps. Tens aquesta necessitat de parlar, de compartir, d'estar tranquil·la, de reflexionar una mica també, sense més pretensió que estar allà», añade. Así pues, es ese modo de existencia transitorio e intersticial, que se establece mediante un ensamblaje de materiales y cuerpos y conjuga la proyección y el círculo asambleario, el que constituye al CPS como lugar de aprendizaje. Acaso como una «escuela» de la Asamblea de Poble Sec.

Entre febrero y marzo de 2013, antes del pase de *Videogramas*, quienes formábamos parte del grupo organizador discutimos cuales debían ser los criterios del Cinefòrum. Se llegó finalmente a un consenso que tenía en cuenta los intereses de cada una de nosotras; había que encontrar siempre un «equilibrio» entre el tema que queríamos abordar, el local, la película y las personas invitadas. En suma, nos tocaba pensar las sesiones no a partir de uno de sus términos –por predilección hacia un filme, una temática o un espacio determinados– sino como el resultado y la sinergia de todos ellos. ¿Es posible seguir determinando aquí un modo de direccionalidad que el texto fílmico impone de entrada sobre alguien, y del que hay que diferir, o bien confrontar con otras direccionalidades? La diferencia parece pertenecer, antes bien, a un espacio-tiempo que deviene común mediante un ensamblaje situado, entendiendo por ende que lo común «no es una abstracción, sino lo concreto que se descubre cuando nos dejamos afectar por el otro» (Gil, 2014, pág. 198).

Dispositivo situado

No cabe duda de que la crítica vertida por Elizabeth Ellsworth hacia las pedagogías críticas por su creencia en la claridad racional del diálogo comunicativo o sus discursos universalistas se justifica plenamente, en la medida en que habían obviado relaciones de poder y asimetrías sociales y no trataban de operar en ellas ningún desplazamiento –es decir, en la medida en que las encubrían.¹³ Esa retórica pedagógica recuerda, ciertamente, al guion de una película que se escribe al margen de las condiciones de producción de su rodaje. Sin embargo, la resistencia al marco trascendente que pueden imponer un currículum o un filme mediante su direccionalidad, y el despliegue de diferencias como única salida posible a ese marco, también parecerían estar universalizando un modelo pedagógico válido para cualquier contexto. En todo caso, no acabarían de tener presente toda la potencialidad material y corporal que ofrece una situación de aprendizaje.¹⁴

Por una parte, el modo de direccionalidad es fácilmente atribuible o detectable en un determinado tipo de cine –quizá el que obedece, según Noel Burch (2006), al «Modo de Representación Institucional» fraguado por Hollywood de los años 10 en adelante–; más aún si el lugar del público se fundamenta a través de su identificación con los personajes. No parece tan claro, sin embargo, en el caso del que –sobre todo a partir del neorealismo italiano– ya no presupone tanto qué o quién es la espectadora, como una serie de multiplicidades que la atraviesan: «Un sujeto con relaciones complejas, con emociones contradictorias, móvil, es decir alguien invitado a no ocupar un lugar en el film, sino varios. Situación plural, precaria, cambiante, donde hay riesgos y pérdidas, donde el deseo se extravía. Transformaciones, desplazamientos, desvío y retorno» (Comolli, 2002, pág. 47). Ellsworth no resulta tan generosa a la hora de juzgar la direccionalidad de un texto fílmico, aunque luego la matices o complejiza, quizá porque el concepto ya presupone en él una univocidad más o menos relativa para que luego esa diversidad de posiciones pueda diferir *a contrario*.

Sin embargo, lo minusvalorado aquí es la capacidad del dispositivo de proyección para producir una diferencia espacio-temporal de tipo pedagógico, abierta a diferentes posiciones pero generadora de un lugar común. La direccionalidad, si es que el concepto todavía resulta útil a este punto, sería el efecto concertado de una red heterogénea

12. El adjetivo «precario» designa aquí, en primer lugar, «un rasgo de toda vida» que implica que «el cuerpo es constitutivamente social e interdependiente» [«precariedad» (*precariousness*)], y en segundo, la «condición políticamente inducida» de esta interdependencia [«precaridad» (*precarity*)], a partir de la cual el neoliberalismo hace que «ciertas poblaciones» adolezcan de una «falta de redes de apoyo sociales y económicas» y estén «diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte» (Butler, 2010, pág. 46). Ambas cosas interseccionan y constituyen según la filósofa norteamericana una «ontología social».

13. La experiencia del curso Curriculum and Instruction 607 «Media and Anti-Racist Pedagogies» es a este punto esclarecedora. Vid. Ellsworth (1989, págs. 297-303).

14. No ocurre así con el siguiente libro de Ellsworth, *Places of learning: Media, Architecture, Pedagogy* (2005), en el cual define la pedagogía como «an event in which the materiality of the learning self understood as a 'processual engagement of duration of movement, articulated through webs of sensation across landscapes and panoramas of space, bodies and time' (Kennedy, 2003, pág. 4) and educational materials» (pág. 24). Al referirse asimismo a la labor «pedagógica» de varios arquitectos y diseñadores, como por ejemplo la que materializa el edificio del U.S. Holocaust Memorial Museum, la idea de un modo de direccionalidad que falla no aparece por ninguna parte.

de elementos, el cual conlleva además un proceso de subjetivación.¹⁵ La práctica del Cinefòrum Poble Sec, prolongada con media docena de sesiones tras la de *Videogramas*, no apelaba ni a la omnipotencia del diálogo ni a un retorno de lo reprimido, sino más bien a una atmósfera de visionado y discusión en la que, como señala Judith Butler (2012), «no se trata de que mi cuerpo se limite a establecer mi propia perspectiva»: «También desplaza esa perspectiva y hace de ese desplazamiento una necesidad», de modo que «este ejercicio performativo sólo ocurre “entre” cuerpos, en un espacio que constituye el hueco entre mi propio cuerpo y el cuerpo de otra persona».

Mediante esa atmósfera concretada en varios locales del barrio y en función de problemáticas que concernían al desarrollo de su asamblea, el CPS logró establecer una esfera de «especificidad y diferencia elaboradas», refractaria a una «movilidad e intercambiabilidad infinitas» (Haraway, 1995, pág. 327). En esta tesitura, las ideas que se ponían en juego no referían universales alejados de la realidad, sino prácticas de sentido.¹⁶ La palabra «horizontalidad», por ejemplo, significaba para una participante de la Asamblea de Poble Sec, que había venido también a algunas proyecciones del CPS, «sillas que se mueven, espacios circulares». Todo esto no quiere decir que las sesiones no estuvieran sujetas a contradicciones o dificultades: el cansancio de las participantes, la estrechez o inconveniencia material de algunos espacios, los malentendidos dialógicos durante el coloquio o los desacuerdos en el grupo motor fueron habituales. Pero a cambio, los cuidados que se suministraban entre los preparativos de la proyección y el debate en círculo también lo eran.

«Era pensar a través d’una peça audiovisual i fer d’ella un relat d’allò que podria ser la nostra vida», lo resume otra persona asidua al CPS. Y este ejercicio, que se ubica en la tradición de las «pedagogías filmicas», implicó un modo de existencia sostenido por un dispositivo situado.

De la(s) identidad(es) a lo común

Además de proporcionarle un sentido diacrónico al cruce entre pedagogías críticas y filmicas, el salto geográfico y temporal entre los tres casos que anudan este artículo viene a evidenciar cómo cada uno

de ellos ha vuelto pensables, aun en circunstancias y contextos muy diferentes, cuestiones que hasta entonces constituían puntos ciegos. El afán universalista con que las Misiones Pedagógicas trataban de infundir un «arte de saber ver» ignoraba que los sujetos no son —ni siquiera las criaturas— «campos» vacíos, dispuestos sin más para el «cultivo» de la educación. La confianza de las pedagogías críticas en el diálogo orientado a la igualdad y a la democracia radical es similar en este sentido a la depositada por el proyecto de Manuel B. Cossío en los poderes del cine. Los espacios de aprendizaje trenzados por estos últimos en relación a la mirada y a la palabra han acostumbrado a apelar a una genericidad espectral que elude las especificidades de un contexto dado. He ahí la utilidad del análisis paradójico del «modo de direccionalidad»: cuestionar ese idealismo discursivo desde la diferencia, a partir de una pluralidad de posiciones frente a la película o el currículum.

El Cinefòrum Poble Sec se emplaza no obstante en un escenario social muy diferente al del curso «Media and Anti-Racist Pedagogies» de la Universidad de Wisconsin-Madison. Se trata de una nueva institucionalidad nacida tras el 15M en algunos barrios de Barcelona, que se basó en una serie de prácticas para las que lo decisivo era prolongar una existencia precaria, aunque cuidadosa, entre dispares. Su punto de partida y desarrollo era lo común —un común haciéndose en cada encuentro—, sin menoscabo hacia las diferentes sensibilidades que incorporaba, pero a su vez, sin poner el énfasis en ellas. Dicha política, en la medida en que trataba de pensar y vivir colectivamente una condición necesariamente coexistencial,¹⁷ no podía actuar o persistir tampoco sin «el soporte de entornos, de la alimentación, del trabajo, de los modos de sociabilidad y de pertenencia» (Butler, 2012). Tenía pues por fundamento una serie sostenida y sostenedora de cuidados.

Si el CPS desempeñó, en definitiva, una función pedagógica para la asamblea y el barrio, no fue por plantear el aprendizaje a contrapelo de la direccionalidad de las películas que proyectaba. Eso sería concederle demasiado poder a su textualidad. Su lección consistió más bien en situarlas en el régimen de agencia distribuida que articulaba su dispositivo, sin el cual tampoco cabría pensar ningún «acontecimiento» en una sala de cine, o en un aula.

15. El concepto foucaultiano de dispositivo, sometido a la exploración genealógica de Giorgio Agamben (2011), designa en primera instancia «un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas»: «El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos» (pág. 250). Por añadidura, el filósofo italiano llama «sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos», teniendo en cuenta que «un mismo individuo [...] pudiera dar lugar a muchos procesos de subjetivación» (pág. 258). Cf. Deleuze (1990). Esta noción resuena por lo demás *ontológicamente* con la de «ensamblaje» utilizada por la Teoría del Actor-Red (vid. Latour, 2008; Callon, 2008).

16. Asimismo, para Alain Badiou (2012) una idea no sería necesariamente trascendente en relación a la existencia: «L’idée, comme orientant un trajet effectif dans le monde, doit toujours être pensée comme active, et non, comme c’est habituellement le cas, comme une représentation, en général chimérique et immobile. [...] Il n’y a pas du tout de contradiction entre la dimension idéologique de la politique et sa dimension pratique, à la fin des fins c’est la même chose. Et déjà chez Platon lui-même, l’idée n’est pas une représentation, elle est destinée explicitement à exister comme pratique, pratique de l’existence, de la vie comme vie juste» [14 noviembre].

17. «El ser humano no puede decir yo sin que resuene, al mismo tiempo, un nosotros» (Garcés, 2013, pág. 29).

Bibliografía

- ACEVEDO, C. [et al.] (2012). *CT o la cultura de la Transición: crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona: Debolsillo.
- AGAMBEN, G. (2011). «¿Qué es un dispositivo?». En: *Sociológica*, n.º 73 [artículo en línea] <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>>
- BADIOU, A. (2012). «L'immanence des vérités» [seminario 2012-13; notas de Daniel Fischer en línea: <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/12-13.htm>>]
- BURCH, N. (2006). *El Tragaluz del infinito: contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra.
- BUTLER, J. (2012). «Cuerpos en alianza y la política de la calle». *Trasversales*, n.º 26. [artículo en línea] <<http://www.trasversales.net/t26jb.htm>>
- BUTLER, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- CALLON, M. (1998). «El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico». En: M. DOMÉNECH, F. J. TIRADO (eds.). *Sociología Simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa, pág. 143-170.
- COMOLLI, J. L. (2007). *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Buenos Aires: Aurelio Rivera.
- COMOLLI, J. L. (2002). *Filmar para ver. Escritos de teoría y crítica de cine*. Buenos Aires: Ediciones Simurg / Cátedra la Ferla (UBA).
- COSSÍO, M.B. (1985). «Carácter de la pedagogía contemporánea: el arte de saber ver». En: *Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 45-55.
- DANEY, S. (2004). *Cine, arte del presente*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- DELEUZE, G. (1990). «¿Qué es un dispositivo?». En: E. BALBIER [et al.] (eds.). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, pág. 155-163.
- DENNIS, N. (2011). «Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas». En: *Escritura e imagen* vol. 7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pág. 15-26.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Places of learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- ELLSWORTH, E. (2005b). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- ELLSWORTH, E. (1989). «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». En: *Harvard Educational Review*, vol. 59, n.º 3 (agosto 1989), pág. 297-324.
- FERNÁNDEZ, H.; ORTIZ-ECHAGÜE, J. (2010). «Val del Omar y la documentación gráfica de Misiones Pedagógicas». En: *Desbordamiento de Val del Omar*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, pág. 81-89.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- GIL, S. L. (2014). «Ontología de la precariedad en Judith Butler. Repensar la vida en común». En: *Éndoxa: Series Filosóficas*, n.º 34. Madrid: UNED, pág. 287-302.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (1988). *Schooling for democracy: critical pedagogy in the modern age*. Londres: Routledge.
- HARAWAY, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- KINCHELOE, J.L.; MCLAREN, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- KLUGE, A. (2010). *120 historias del cine*. Buenos Aires: Caja negra.
- LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- MOL, A. (2008). *Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice*. London: Routledge.
- ORTIZ-ECHAGÜE, J. (2005). «Ver cine por primera vez: la experiencia de Misiones Pedagógicas (1931-1936)». En: J. CABEZA, J. MONTERO (eds.). *Por el precio de una entrada: estudios sobre historia social del cine*. Madrid: Rialp, pág. 133-159.
- OTERO, E. M. (1982). *Las Misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Sada: Edicions do Castro.
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Madrid: Imp. S. Aguirre.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RESIDENCIA DE ESTUDIANTES (2006). *Las Misiones pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Residencia de Estudiantes.

Cita recomendada

CASTRO, Aurelio (2016). «El Cinefòrum Poble Sec como “escuela” de lo común: dispositivo situado frente a modos de direccionalidad». En: Aida SÁNCHEZ DE SERDIO (coord). «Arte y educación». *Artnodes*. N.º 17, págs. 34-42. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa]
 <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-castro/n17-castro-pdf-es>>
 <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2959>>



Este artículo está sujeto –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

CV



Aurelio Castro

Investigador en formación del Doctorado en Artes y Educación
 Unidad de Pedagogías Culturales
 Facultad de Bellas Artes – Universitat de Barcelona

aurelio.castro@ub.edu

c/ Pau Gargallo, 4
 08028 Barcelona

Investigador, docente de Sociología del Arte y Visualidades Contemporáneas en la Universidad de Barcelona (UB), miembro del grupo de investigación Esbrina sobre visualidades, subjetividades y entornos educativos contemporáneos, y trabajador cultural. Licenciado en Periodismo por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), cursó un Máster en Estudios y Proyectos de la Cultura Visual en la UB, de 2004 a 2006, y otro de Estudios de Cine y Audiovisual Contemporáneos en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) entre 2009 y 2011.

Desde 2012 es investigador en formación del Doctorado en Artes y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la UB, con el proyecto de tesis «Estética de la proyección audiovisual. Ficción, asamblea y derecho en la ciudad del Poble Sec». Después de trabajar como profesor asociado el año académico 2014-15, recibió una beca predoctoral de Ayuda de formación en Desarrollo e Investigación (ADR). También es miembro del colectivo Taller de Ficción del Poble Sec.

