

El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía:

una mirada a la formación de maestros

Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Angélica del Pilar Osorio

Diana Milena Peñuela Contreras

Claudia Marcela Rodríguez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



El cine como posibilidad
de pensamiento desde
la pedagogía:

una mirada a la formación de maestros



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros. / Víctor Manuel Rodríguez Murcia.-- 1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional; CIUP, 2014 147 p.

Incluye bibliografía 121 – 125 p.

ISBN: 978-958-8650-82-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-8650-83-8 (Digital)

1. Formación de maestros. 2. Industria cinematográfica. 3. Pensamiento. 4. Cine. I. Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. II. Osorio, Angélica del Pilar. III. Peñuela Contreras, Diana Milena. IV. Rodríguez, Claudia Marcela. V. Tít.

791.4 cd. 21 ed.

El cine como posibilidad
de pensamiento desde
la pedagogía:

una mirada a la formación de maestros

Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Angélica del Pilar Osorio

Diana Milena Peñuela Contreras

Claudia Marcela Rodríguez



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía:

una mirada a la formación de maestros

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-82-1 (Impreso)
ISBN: 978-958-8650-83-8 (Digital)
Primera edición, 2014

Autores:

Víctor Manuel Rodríguez Murcia
Angélica del Pilar Osorio
Diana Milena Peñuela Contreras
Claudia Marcela Rodríguez

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 5 de octubre de 2013
Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2013

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento
Vicerrector de Gestión Universitaria

Alfredo Olaya Toro
Director Centro de Investigaciones -CIUP-

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial
Calle 72 No. 11 - 86
Tel: (57 1)347 1190 - (57 1)594 1894
editorial@pedagogica.edu.co

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

Fernando Carretero Padilla
Corrección de estilo

Juan Manuel Martínez Restrepo
Fotografía de portada

Lápiz Blanco S.A.S.
Diseño de carátula y diagramación
www.lapizblanco.com

Impreso y hecho en Colombia
JAVEGRAF
Bogotá, Colombia, 2014

Los Autores

Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Educación UPN y Universidad de La Salle Departamento de Formación Lasallista. Entre sus publicaciones se cuentan: *Movimiento Pedagógico: Realidades, resistencias y utopías*. Fundación Francisca Radke-UPN Co-autoría (2009); *La Cuestión Docente Colombia: Una mirada a los estatutos docentes*. E-book. FLAPE Argentina, co-autoría, (2010).

Angélica del Pilar Osorio

Licenciada en Biología, Magíster en Educación. Actualmente líder del componente de formación de docentes del proyecto “Construyendo Capacidades de Uso de TIC para innovar en Educación” -Centros de Innovación Educativa con el Ministerio de Educación Nacional. Entre sus publicaciones se cuentan: *Cine y Pedagogía: Reflexiones a propósito de la formación de maestros*. *Revista Praxis y Saber*. Vol. 1. N°2 Segundo semestre de 2010.

Diana Milena Peñuela Contreras

Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en la Maestría en Educación. Áreas de actuación: Historia y filosofía de la educación y la pedagogía, estudios culturales latinoamericanos, entre otras. Grupo de investigación Filosofía, sociedad y educación. Entre sus publicaciones se cuentan: *Pedagogía, posmodernidad, poscolonialidad* (2012); *Movimiento Pedagógico: Realidades, resistencias y Utopías* (2009), co-autoría. Artículos en revistas indexadas: Crítica a la razón cínica contemporánea:

reversión de la relación vida y aprendizaje (2013); Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas (2013); Apropiaciones del pensamiento foucaultiano en la investigación histórico-educativa (2012).

Claudia Marcela Rodríguez

Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente vinculada con la Secretaría de Educación Distrital como docente de planta en el Colegio Guillermo Cano Isaza, ubicado en Ciudad Bolívar.

Agradecimientos

Los autores queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a Cindy Johana Quintero y Andrea del Pilar Hernández por su fundamental colaboración y aportes a la investigación desarrollada, no solo desde la parte intelectual, sino desde su compromiso afectivo y pasional en la constitución de esta apuesta académico-política. De igual forma, agradecemos la disposición activa de los colectivos y maestros que participaron durante el trabajo de campo, lo cual permitió enriquecer y complejizar el proceso final de escritura de la investigación.

Tabla de contenido

Introducción	9
<hr/>	
Capítulo I.	
Picado y contrapicado.	13
Cine, poder y sociedades de la imagen	
Capítulo 2.	
Voice-over.	23
Acercamientos metodológicos	
Capítulo 3.	
Prop-réplica.	43
Contextos y realidades del cine: entre la mercancía industrial y la industria cultural	
Capítulo 4.	
El encuadre.	71
De cómo el cine puede ser posibilitador de pensamiento	

Capítulo 5.	
Cine-Ojo.	87
El cine, la pedagogía y la formación de maestros	
Capítulo 6.	
Cliffhanger.	115
Epílogo	
<hr/>	
Bibliografía	121
<hr/>	
Anexos	127

Introducción

El cuerpo de los deseos es una imagen. Y lo que es inconfesable en el deseo es la imagen que nos hemos hecho. Comunicarle a alguien los propios deseos sin las imágenes es brutal. Comunicar las propias imágenes sin los deseos es fastidioso (como contar los sueños y los viajes). Pero fácil, en ambos casos. Comunicar los deseos imaginados y las imágenes deseadas es una tarea ardua. Por eso la postergamos. Hasta el momento en que comenzamos a entender que permanecerá aplazada para siempre. Y que ese deseo inconfesado somos nosotros mismos, para siempre prisioneros en la cripta...

Giorgio Agamben (2001)

El presente libro da cuenta de nuestros deseos imaginados, manifiestos en las imágenes hechas pedagogía, formación y maestro; es una apuesta política y académica, con relación al pensamiento y al cine. La investigación parte del deseo que busca mostrar y describir imágenes hechas experiencia que el lector encontrará asociadas a figuras metafóricas empleadas desde el lenguaje técnico cinematográfico y que articulan los distintos capítulos del libro.

Así, a partir de seis apartados que buscan profanar lo ya naturalizado, lo hecho sagrado e incuestionable en nuestra sociedad, se busca cuestionar la imagen profana, lo imaginado que desea ser imagen a partir de la potencia en sujeto y en colectivo de la experiencia de ser maestro.

Primera imagen/deseo: cine, pedagogía y poder en las sociedades de producción inmaterial. Aquí a través de la relación entre cine, poder y sociedad de la imagen se da cuenta del ejercicio de poder que atraviesa y afecta nuestras vidas. Se apuesta por resistir a la naturalización de imágenes que homogenizan y configuran racionalidades desde

la competencia, desde la individualización y despolitización del sujeto. Pero se busca también generar apuestas desde la imagen, en tanto estrategia política del maestro buscando desnaturalizar imágenes homogéneas.

Segunda imagen/deseo: acercamientos metodológicos. Retomando algunas apropiaciones de la analítica foucaultiana al campo educativo, en este apartado se busca dar cuenta de nuestros modos de ver y pensar la historia y la contemporaneidad en relación con autores y concepciones teóricas que posibilitan constituir otras lecturas a los problemas de investigación, en este caso a partir de los lugares comunes donde hoy se entiende al cine con relación a los procesos pedagógicos en las escuelas y, en particular, en las instituciones formadoras de maestros. Estos usos del pensamiento foucaultiano nos permiten ver la relación cine/pedagogía, como condición de posibilidad para la constitución de pensamiento y en ese sentido dar cuenta de la formación y la práctica del maestro como experiencias de ejercicio político.

Tercera imagen/deseo: representaciones del cine como contextos y realidades del cine: entre la mercancía industrial y la industria cultural. Esta imagen narra el lugar de la política, donde se habla del cine y su relación con la pedagogía y el maestro, para luego mostrar otros discursos. Así, exponemos cómo el cine está presente en los diferentes escenarios de la sociedad en tanto producción y re-producción cultural. De esta forma, se marca distancia frente a las planas lecturas del reproducionismo cultural. Asumiendo el lenguaje cinematográfico como lugar de enunciación, el capítulo ha sido denominado *Prop réplica*, que se entiende como una recreación coleccionable de la utilería ("*prop*") de una película o serie de televisión, y en el cual damos cuenta de un proceso de representación.

Cuarta imagen/deseo: el cine en tanto posibilidad de pensamiento. Este apartado lo hemos denominado *El encuadre* que hace referencia a la selección de la realidad que elabora el fotógrafo o el operador de cámara. Según la situación en que se ubique la cámara, distancia o ángulo de mira, la selección realizada, es decir, el encuadre, puede variar sustancialmente la visión de la realidad. Para nuestro caso, se busca explicar cómo el pensamiento transforma lo *real* para constituir otras realidades. Este capítulo posiciona diálogos con el campo filosófico y allí damos cuenta de dos dimensiones constituyentes del pensamiento: la racional y la emocional, las cuales posibilitan que los sujetos se afecten y subviertan lo instituido. En consecuencia, se tendrán en cuenta

tres perspectivas: lo semántico, la relación *logos/pathos* y la imagen/movimiento. No se pretende ver al cine como la *fórmula mágica* para la constitución de pensamiento, sino más bien como posibilidad de acción política a partir del sujeto y del colectivo.

Quinta imagen/deseo: la formación de maestros, una apuesta desde el cine y la pedagogía. Denominada también por Dziga Vertov como *cine ojo*, es más una actitud filosófica que una proposición técnica, pues busca a través del lente del cinematógrafo captar las acciones de la vida, las cuales son asumidas en el presente libro como experiencias. Esta imagen/deseo muestra los procesos de subjetivación que se pueden dar en la relación cine/pedagogía. Aquí se hace énfasis en las experiencias de maestros que lo afectan y posibilitan su devenir. Frente a la formación del maestro y el lugar del cine como experiencia, planteamos que no habría una única lectura sino múltiples, en las que las dimensiones éticas y estéticas desempeñan un papel protagónico y en el que la organización colectiva como repertorio posibilita pensar la formación y la enseñanza.

Sexta imagen/deseo: la imagen profana. Denominada también *cliffhanger*, se puede traducir como *al borde del precipicio* o *al borde del abismo*, y deja abierta la posibilidad de continuar con otras imágenes; es nuestra apuesta que no concluye sino que está abierta a varias posibilidades. Esta imagen profana busca dar cuenta de otras lecturas frente a las relaciones cine/pedagogía, poder, política y pensamiento a partir de la experiencia misma de los maestros. Cómo desde sus historias de vida al hacerse experiencia los hace devenir maestros en relación con el pensamiento. Es un apartado que busca *profanar* los lugares comunes de la formación.

Capítulo I

Picado y contrapicado.

Cine, poder y sociedades de la imagen

Realizar otra mirada del cine en relación con la pedagogía, con el maestro y su formación, nos obliga a situar otra perspectiva al tipo de sociedades que vivimos hoy. ¿Cuál es entonces la relación del cine con el poder siguiendo una lectura foucaultiana de este último? ¿Cuál es su función en sociedades de hoy catalogadas como *sociedades de la imagen* y *de la producción inmaterial*? Estos son algunos de los cuestionamientos de los que deseamos partir.

Consideramos necesario ofrecer una lectura de las sociedades contemporáneas y el papel del cine en la escuela, el maestro y el ámbito educativo en general, como dispositivo¹ de ejercicio de poder propio de la lógica tecnocrática, pero que también produce otras formas de vida, no una *nuda vida* al decir de Agamben², sino otras formas de vida.

Creemos que es necesario superar la posición defensiva de la escuela frente a los medios. El mundo de las videoculturas, ligado a la dinámica de la industria capitalista de este siglo, continuará su marcha con o sin el visto bueno de las instituciones educativas. Y si estas no pueden ocupar el lugar del Estado, de las leyes y de la sociedad para promover formas de regulación y control sobre su

1 Los dispositivos están compuestos por líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, ruptura, fisura, fractura, etc., que al entrecruzarse y mezclarse tienen capacidad de suscitar otras mediante variaciones de disposición. Los dispositivos son regímenes definibles, con sus variaciones y transformaciones, tanto en el caso de lo visible como en el de lo enunciable. Presentan líneas de fuerza que atraviesan umbrales en función de los cuales son estéticos, científicos, políticos, etc. Cuando la fuerza en un dispositivo en lugar de entrar en relación lineal con otra fuerza, se vuelve sobre sí misma y se afecta, no se trata de saber ni de poder, sino de un proceso de individuación relativo a grupos o personas que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos (Deleuze, 1990).

2 El concepto de *nuda vida* es explicado por Agamben en el texto “Medios sin fin. Notas sobre la Política”, editado por Editorial Pre-textos.

producción, sí pueden educar y contribuir con otras pedagogías y otras formas de aproximarse, entender y reflexionar sobre la imagen y los medios (Flacso, Argentina. Web).

Sin embargo no estamos hablando de un acontecimiento nuevo, para Lazzarato (citado por Castro, 2009), ya hacia el siglo XIX se ejercía una tercera tecnología de poder que se sustentaba a través de cooperación entre cerebros, el desarrollo de dispositivos de acción a distancia y la formación de públicos, este último constituyéndose como una forma de subjetivación. Así, ya no opera el castigo ni adiestramiento si no que se modulan afectos, deseos a través de medios. Aparece entonces la noopolítica como la vida que se administra en la sociedad de control

La memoria es convertida en información, máquinas informáticas que controlan la vida en microchips, bases de datos [...] la noopolítica es un asunto de la empresa privada ya no es del Estado. Se forma para habitar en el consumo, para la producción de ciudadanía en el consumo (Lazzarato, citado por Castro, 2009)³.

Ampliamos este análisis de las sociedades contemporáneas y el papel de los medios y la imagen en ellas, con los planteamientos de Paul Virilio (2006a; 2006b). Para este autor, el mundo afronta en la actualidad un estado de guerra contra los civiles, una guerra que, “tal como sucede con la materia, posee tres dimensiones: la masa, la energía y la información” (2006a, p. 42), y es en esta última donde la imagen y los *mass media* se constituyen en nuevas armas que se utilizan en la constitución de *públicos*. Del mismo modo, Virilio (2006b) da cuenta de los medios como un cuarto poder que como institución:

Es capaz de funcionar al margen de todo control democrático eficaz, ya que cualquier crítica independiente dirigida contra él, cualquier solución de recambio, son desconocidas por el gran público, simplemente porque no tienen ninguna posibilidad de ser difundidas con amplitud y, por consiguiente, de alcanzarlo (p. 1).

3 Cita tomada del análisis realizado por Santiago Castro (2009, 2 de abril), en la conferencia Biopolítica y noopolítica en Maurizio Lazzarato. Conferencia desarrollada en el Marco del Ciclo Filosofía Italiana organizado por la Biblioteca Nacional.

Se trata de una sociedad mediatizada en la que el problema no es tanto lo que muestran los medios si no lo que invisibilizan, es una forma de ejercicio del poder en y de la imagen. En esta perspectiva, ¿qué papel cumple el cine en tanto expresión de estas sociedades mediatizadas y de la imagen. La pregunta nos lleva ver al cine como arte funcional; es decir, como arma que constituye públicos evidenciando la función política tanto de los poderes hegemónicos como los de distintas formas de resistencia.

Sin embargo, Virilio (2006b) antepone la comunicación al hecho de mediatizar⁴, pues comunicarnos es la capacidad del hombre de ser en el mundo, en la que:

Distinguimos lo que creemos real y por lo tanto verdadero, y lo que otro individuo puede considerar como real y verdadero. Esta segunda capacidad nos permite, gracias al lenguaje (gestual, vocal, gráfico, etc.) ponernos en el lugar de esa otra persona, ver con sus ojos, aprovechar su sistema óptico para estar prevenidos de un suceso, re-presentarnos seres, objetos a los que no vemos o a los que no vemos todavía, y finalmente actuar en consecuencia (p. 15).

Allí vemos al cine en tanto forma de comunicación con los otros y de expresión y ejercicio político, en el que construimos representaciones del mundo y del ser. De esta manera, el cine nos obliga a preguntarnos por el poder de las imágenes en el mundo contemporáneo, indagando cómo se producen socialmente visibilidades e invisibilidades.

Otro punto importante es la relación del cine con el mercado, en el marco de sociedades de producción inmaterial en el que tanto las imágenes como las ideas y saberes adquieren un valor estratégico para el capital. Así damos cuenta de un doble sentido en dicha relación, que se expresa en la evidente mercantilización del cine en tanto expresión artística en el que la imagen en relación con el espacio, el tiempo y el movimiento, forman parte de la danza de miles de millones de dólares y euros. Pero también vemos cómo el mercado se culturaliza. A decir de Zizek (2009), “con el desplazamiento de la economía terciaria (servicios, bienes culturales), la cultura es cada vez menos una esfera específica al margen del mercadeo, y cada vez más no

4 Hasta el siglo XX ser mediatizado significaba, literalmente, ser privado de los derechos inmediatos.

solo una de las esferas del mercado, sino su componente central” (p. 37). Así, podríamos decir que el capital se vuelve imagen. ¿Cómo se hace visible en el cine? ¿Cómo funciona el capital en el cine?

El cine como expresión de poder

Queremos apropiarnos algunos de los postulados sobre el poder expuestos por Michel Foucault, para desarrollar la idea del cine como expresión o ejercicio de poder sin dejar de lado y, como ya lo explicamos en el anterior apartado, su relación con la pedagogía, su práctica y su experiencia. “El poder no es solamente una cuestión teórica sino algo que hace parte de nuestra experiencia” (Foucault, 1996, p. 1). En el cine ocurre esa producción y circulación de saberes que hacen visibles relaciones de poder que “se ejercen en gran medida a través de la producción y el intercambio de signos” (Foucault, 1996, p. 2).

Foucault (1996) habla como primera medida de un *postulado de propiedad*, en el que el poder no se toma sino que se ejerce en toda sociedad; “el poder es coextensivo al cuerpo social, no hay entre las mallas de su red playas de libertades elementales” (p. 4). Vemos al cine como posibilidad de ejercicio de poder a través de este incita, suscita, produce pensamiento.

Con relación al postulado anterior podemos decir que la localización del poder no se encuentra solamente en el Estado. Foucault (1978) da cuenta del *postulado de la localización*:

El Estado no es lugar privilegiado del poder; su poder es un efecto de conjunto. Hay que entender la microfísica del poder: a sus hogares moleculares (...). Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, que ordena a los individuos en categorías, designándolos por su individualidad propia, amarrándolos a su identidad, imponiéndoles una ley de verdad que deben reconocer en ellos (p. 10).

Al respecto nos preguntamos: ¿cuáles son los efectos del cine en tanto ejercicio de poder en nuestra vida cotidiana, en la cotidianidad de la escuela?

Frente al *postulado de la subordinación*, Foucault (1996) sugiere que las relaciones de poder no necesariamente dependen de una forma de producción, “son intrínsecas a otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad), en las que juegan un papel a la vez condicionante y condicionado” (p. 5). Como primera medida, el cine hace visible otros tipos de relación social. En esta perspectiva, el maestro, si bien forma parte y es afectado por unas formas de producción económica, su práctica no se vería determinada por estas. Hacer visible estas formas de producción social posibilita, para el caso del maestro, que este se piense como sujeto, como actor. El cine como posibilitador de producción de pensamiento en una relación del maestro consigo mismo, posibilita escapar a lógicas homogenizantes, resistir al poder, inventando otras posibilidades de vida. Aquí hay nuevos procesos de subjetivación en los maestros.

Otro postulado es el de *modo de acción*, “según el cual, el poder actúa por medio de mecanismos de represión e ideología. [...] El poder produce, a través de una transformación técnica de los individuos” (Foucault, 1993, p. 3). Así entonces, el cine incita y suscita, mientras que el campo educativo formaría parte de una categoría formal del poder/saber, pues allí se educa, castiga, se cuida. El cine en tanto expresión artística se constituye como línea de fuerza estética y política. Estética en cuanto constitución de subjetividades y política, ya que hace visibles formas de ejercicio de poder. Sin embargo, es necesario tener la precaución ya que el cine como tecnología actúa en expresiones de dispositivo disciplinario y de control, e impone un principio de visibilidad. En el cine, donde los *sometidos* también son vistos y *sometidos a regulación*.

Un quinto y último postulado sobre el poder que queremos analizar es el de la *legalidad*, el cual sugiere entender la ley “no como lo que demarca limpiamente dos dominios –legalidad/ilegalidad–, sino como un procedimiento por medio del cual se gestionan ilegalismos [...] La ley no es un estado de paz, sino la batalla perpetua: el ejercicio actual de unas estrategias” (Foucault, 1996, p. 4). Vemos entonces cómo la ley modifica prácticas e instituciones de acuerdo con intereses que se dan a través de las lógicas mismas de poder.

Lo anterior lo podemos evidenciar para nuestro caso, a través del Decreto 5012 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional que modifica la estructura de esta cartera, y en su artículo 16 ordena crear la *subdivisión de fomento de competencias*, que tiene dentro

de sus funciones “diseñar criterios y promover el uso de los medios educativos (radio, televisión, entre otros) para el mejoramiento de la calidad educativa” (Decreto 5019 de 2009, art. 16). Del mismo modo, estas disposiciones se ponen en práctica:

Las Maletas de Cine contienen películas y material de capacitación para gestores de cine y docentes de instituciones educativas de los municipios del país. Con las Maletas se busca rescatar el valor del cine como medio de comunicación y la posibilidad que ofrece para conocer, evaluar y socializar cuestiones de historia, valores o temáticas propias de las comunidades. Son especialmente útiles para los docentes del área de ciencias sociales quienes pueden ligar el cine a su estrategia pedagógica de enseñanza y a la lectura y análisis de textos, así como asociarlos con otros materiales de la biblioteca (MEN, 2005, p. 13).

Al respecto, queremos mostrar aquellas apuestas de ilegalismos, particularmente aquellas que se presentan a partir de lo que sugiere la misma ley.

Requerimientos del mundo globalizado: el producto inmaterial como referente

En su texto *Gramática de la multitud*, Paolo Virno (2003) da cuenta a modo de conferencia, de las características del capitalismo contemporáneo y la configuración de subjetividades a la luz de aportes de teóricos clásicos y contemporáneos como Marx, Benjamin, Arendt, Foucault, Heidegger, Gilbert Simondon, entre otros. Particularmente se dará cuenta de los capítulos 2 y 3, del texto en mención, en los que Virno pone de manifiesto la necesidad de hacer una lectura de las sociedades posfordistas y de las características laborales, de producción inmaterial y de subjetividad. En la parte final se pondrán de manifiesto algunas consideraciones en torno al cine en tanto cultura del espectáculo y de sus posibilidades de generar pensamiento desde el maestro y la pedagogía.

Virno (2003) describe las características del actual modo de producción, entendiéndolo en una dimensión más amplia de lo económico, como un conjunto de *formas de vida*. En estas se articulan trabajo, acción e intelecto, definido el primero como el intercambio orgánico con la naturaleza, la producción de objetos nuevos. El intelecto en cambio tiene un carácter solitario y poco llamativo. La acción política, aquella que interviene en las relaciones sociales, tiene que ver con lo posible y también con

lo imprevisto y modifica el contexto en el que opera. La acción política es pública y arrojada a la exterioridad, a la contingencia, al rumor de los muchos. Para Virno en el posfordismo, el trabajo absorbe muchas características típicas de la acción política, es una yuxtaposición entre *poiesis* y *praxis* en la que el trabajo se constituye en una acción de exposición a los otros, es un trabajo que produce plusvalía, que emplea dotes y requisitos humanos propios de la acción política. Este aspecto explica la despolitización de la multitud.

Resulta llamativo ver en el virtuosismo una característica particular del trabajo posfordista en lo que algunos autores han denominado trabajo inmaterial, como figura recurrente del trabajo contemporáneo. Marx (citado por Virno, 2003) al hacer un análisis de las figuras del trabajo aplica la distinción entre actividad con obra y actividad sin obra:

La segunda clase de trabajo intelectual –las actividades en las que “el producto es inseparable del acto de producir”– comprende según Marx, todos los trabajos que se resuelven en una ejecución virtuosa: pianistas, mayordomos, bailarines, profesores, oradores, médicos, curas, etc (p. 53).

En las características del trabajo contemporáneo, quien extrae plusvalía adopta las características de esta virtuosidad que se manifiesta a su vez en trabajo cooperativo.

En esta perspectiva, la comunicación adquiere un papel fundamental pues “el lenguaje verbal humano no es una pura herramienta o un complejo de señas instrumentales[...]. El lenguaje humano se cumple en sí mismo, no produce un objeto independiente de la misma enunciación” (Virno, 2003, p. 55). Entonces la producción actual es política al hacer uso de la experiencia lingüística apostando así por la constitución de una industria cultural. En el cine está implícita una experiencia lingüística.

Virno (2003) resalta la denominación que la Escuela de Fráncfort hace al cine, la televisión y la radio como fábricas del alma en las que “el capitalismo busca su capacidad de mecanizar y segmentar aún la producción espiritual, así como hizo con la agricultura y la elaboración de metales” (p. 58). Damos cuenta entonces de la constitución de una industria, la industria cultura que hace uso de la producción de lenguajes de discursos. La industria en general hace uso del espectáculo:

Mi hipótesis es que la industria de la comunicación –o mejor del espectáculo; o la industria cultural– es una industria entre otras, con sus especificidades técnicas, sus procedimientos particulares, sus beneficios peculiares, etc., pero que, por otro lado, cumple también el rol de industria de los medios de producción (Virno, 2003, p. 61).

El intelecto se constituye en un instrumento más de producción para las formas de trabajo contemporáneo y, en ese sentido, el intelecto deviene en público y en fuerza productiva, lo que Marx denominaría *general intellect*, quien además indica el estadio en el cual ya no son ciertos hechos –supongamos la moneda– los que tienen el valor y el estatuto de un pensamiento, sino que son nuestros pensamientos en tanto tales y de forma inmediata los que tienen el valor de hechos materiales (Virno, 2003, p. 61). Así, y para la actualidad, el *general intellect* se manifiesta en tanto cooperación lingüística.

Virno (2003) desarrolla la constitución de una subjetividad de la multitud que se puede caracterizar a través de cuatro aspectos: el principio de individuación, la noción foucaultiana de biopolítica, las tonalidades emotivas de cinismo y oportunismo y lo que Heidegger denominaría *habladurías* y *avidez de novedades*. Frente al primer aspecto, el principio de individuación que constituye multitud, es decir, la pluralidad, el ser muchos, “la multitud consiste en una red de individuos; los muchos son singularidades” (p. 76). Y al hablar de individuación es necesario hacer visible lo que lo precede, lo que lo hace posible, a su vez lo preindividual, esto es, “el fondo biológico de la especie, es decir, órganos sensoriales, el aparato motriz, las capacidades perceptivas” (p. 77). Dando cuenta como preindividual la lengua misma. Por tanto, para el capitalismo contemporáneo “el proceso laboral moviliza los requisitos más universales de la especie: percepción, lenguaje, memoria, afectos” (p. 78).

Un segundo aspecto característico de la subjetividad de la multitud, Virno (2003) lo retoma de Foucault y es el de la biopolítica el cual se relaciona directamente con el concepto de *fuerza de trabajo*, a su vez asociado con el de *fuerza para producir*. Esta fuerza es potencia, es decir, “aquello que no es actual, aquello que no está presente. Y bien, toda cosa que no está presente –o que no es real– deviene, en el capitalismo, una mercancía de excepcional importancia” (Virno, 2003, p. 79).

Virno (2003) habla del oportunismo y el cinismo en tanto tonalidades emotivas de la multitud. Así define al oportunista como “aquel que hace frente un flujo de posibilidades siempre intercambiables, que se mantiene disponible y atento al mayor número de eventualidades, que se suma a la que tiene más cerca y cambia rápidamente hacia otra si le conviene más” (p. 89). En cuanto al cinismo, Virno (2003) plantea:

La caída del principio de equivalencia, íntimamente ligado al intercambio de las mercancías, se hace evidente en el comportamiento del cínico como abandono indoloro de la instancia de igualación. Al punto que confía a la afirmación de sí a la multiplicación –y fluidificación– de jerarquías y diferencias, lo cual es una de las operaciones que pareciera comportar la sobrevenida centralidad del saber en la producción (p. 92).

Las habladurías y la avidez de novedades son otras de las características de las subjetividades de la multitud: “primero las habladurías, es decir un discurso sin estructura ósea, indiferente a los contenidos que de vez en cuando destila, contagioso y proliferante. Luego la avidez de novedades, es decir la insaciable voracidad de lo nuevo en cuanto nuevo” (Virno, 2003, p. 92). Es un sujeto que difunde lo ya dicho que apropia sin más.

En estas habladurías, en este culto y deseo a lo nuevo se constituyen unas subjetividades que educan sus sentidos, y allí los *mass media* cumplen un papel central ya que enseñan a ver, a oír, a hablar, a sentir. La producción posfordista se centra en ello, en que el trabajador hable, oiga y vea lo más que pueda. Se incentiva entonces la curiosidad, una por demás distraída, donde el individuo no se centra en un punto en particular sino más bien en una realidad abstracta y dispersa.

Aportes a la relación cine, pedagogía, maestro y formación

¿Por qué el cine en nuestra investigación? El objetivo inicial del proyecto de investigación, que fue discutido y reorientado luego de las reuniones grupales que se efectuaron a lo largo del semestre, fue la problematización de la relación cine, pedagogía y pensamiento a la que también se vincularon algunos procesos de formación de los maestros en la sociedad contemporánea; para ello se despliega en tres propósitos específicos: a) visibilizar el cine como estrategia posibilitadora de otras formas de pensamiento desde la pedagogía en algunos procesos de formación de maestros; b)

caracterizar la función pedagógica del cine como constituyente de subjetividades en los maestros en formación, a través del control de la razón, de la emoción, de la sensibilidad y de la percepción de los sentidos; c) proponer algunos elementos que propendan por la configuración de una apuesta de formación de maestros alternativa junto al cine como posibilidad de pensamiento a partir de la pedagogía.

Buscamos, entonces, explorar hasta qué punto el cine ha tenido efectos en la constitución de maestros, pues al plantear la relación cine/pedagogía y formación, pensamos por supuesto en la subjetivación de los maestros. Del mismo modo y a propósito del maestro, de su formación, buscamos asociar algunas consideraciones de Virno expuestas anteriormente a propósito de las sociedades contemporáneas; a la vez que señalamos cómo el maestro es fuerza de trabajo, forma de producción inmaterial en sentimientos, emociones en la producción y reproducción de discurso. En esta óptica, existe una articulación entre trabajo, acción, política e intelecto.

Para el caso particular del cine, vemos cómo éste puede constituirse una forma de gobierno de la fuerza productiva a través de la educación de los sentidos de la constitución de emociones. En consecuencia: ¿Cuál es la relación entre el cine en tanto pauta cultural e industrial? ¿Cuál es el lugar del cine en la política educativa? ¿Existen posibilidades para otras formas de pensamiento desde el cine? ¿Cómo generar esos otros discursos, pensamientos? ¿Qué lugar tiene la formación como experiencia que posibilita pensamiento? Buscamos dar cuenta de estos interrogantes a partir de cuatro líneas de ruta organizadas en capítulos. Una primera ruta se dirige a mostrar el lugar del cine hoy como pauta cultural e industrial. Una segunda ruta nos conduce hacia el cine como posibilitador de pensamiento. La tercera daría cuenta de la relación cine, pensamiento, pedagogía, lo que conduciría a su vez a exponer al maestro en su formación en una cuarta.

Capítulo 2. Voice-over.

Acercamientos metodológicos

Este libro busca indagar, más que por el método y su deber ser, alrededor de otras formas de acercamiento al cine y a la constitución de pensamiento desde la pedagogía; se trata entonces de una forma de *mirar* el problema de investigación, una *mirada* a las relaciones que se pueden establecer en torno a la construcción de subjetividades y las formas de subjetivación que se instituyen en el marco de esa relación y, por supuesto, a los saberes que allí se configuran; todo lo anterior, asumiendo la problematización de cómo las formas que se generan en el encuentro del cine, la pedagogía y la producción de pensamiento, pueden potenciar e interrogar los procesos de formación de maestros en el ejercicio mismo de su práctica, entendida también como práctica de ejercicio político.

Cine y pensamiento: una mirada desde la pedagogía

Creemos que el cine, en tanto expresión estética contemporánea, potencia y posibilita la relación pedagogía/pensamiento. ¿Cuáles son nuestras apuestas e intereses al asociar cine y pedagogía? Esta pregunta da cuenta de nuestro interés por la academia y su expresión política, ya que al hablar de pedagogía estamos adentrándonos en el análisis de un campo atravesado por intereses y fuerzas que se afectan entre sí, por poderes de resistencia y hegemónicos; y es allí donde emerge lo político en la preocupación por las relaciones de poder existentes alrededor y en el uso mismo del cine en las prácticas. Esto nos permite trascender de unas didácticas de la técnica a pensarnos en unas prácticas políticas que cuestionen y sospechen de lo que parece natural, para nuestro caso, natural en la imagen, en el cine y su afición con el otro.

Siguiendo a Larrosa (1995) en su lectura del pensamiento de Foucault, se trata de una *mirada* a prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo *exterior*, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del *sujeto consigo mismo*, que se constituye también en relación con los *otros*. Usaremos entonces *la analítica foucaultiana*, pues siguiendo a Larrosa (1995), el Foucault que intentaremos poner en relación con las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos, es el que ha trabajado en una “ontología histórica de nosotros mismos” (p. 262), justamente a través del estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos:

No porque implique una teoría distinta de lo que es la persona humana como sujeto, como capaz de ciertas relaciones reflexivas hacia sí misma, sino porque muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, [...]) de subjetivación (p. 262).

¿Cuál es entonces la mediación pedagógica de la experiencia de sí que afecta a los sujetos a través del cine? ¿Se puede analizar de la misma forma el cine en la interioridad de sus imágenes que cuando le ponemos la mirada a sus usos en las prácticas pedagógicas y de formación de maestros?

Al identificar esta tensión empezamos a comprender que nos enfrentábamos a dos situaciones que se interrelacionaban entre sí, pero que requerían un acercamiento metodológico distinto, pues el análisis del cine a partir de sus imágenes tiempo y espacio se convertía en otro proyecto de investigación alterno (y complementario a la vez), así que el lector observará cómo en los capítulos, se opta por el análisis de las prácticas cinematográficas y su uso pedagógico a través de la apropiación de algunos elementos de la analítica foucaultiana. La línea de fuga de estas tensiones nos la da en definitiva, el centrar nuestro objeto de investigación en la *formación* de los maestros y su práctica a través del cine. Así pues, empezamos a indagar por ¿cuáles son los modos de ser del pensamiento del maestro? ¿cuáles son los procesos de configuración del pensamiento que se agencian desde el uso del cine en su práctica? Estos interrogantes movilizaron el interés investigativo hacia la ética y la experiencia, entendida esta última como la ruta de lo ético, que además es optativa o no de asumir por parte de los sujetos, en este caso los maestros.

Así pues, colocar en lugar central al sujeto maestro nos hizo optar por el segundo uso de la analítica foucaultiana, que consiste en mirar cómo la ética genera rupturas en los procesos de formación de maestros instituidos y rupturas con/en sus imágenes dogmáticas de pensamiento. No obstante, no quisimos olvidar nuestras exploraciones del primer uso de la perspectiva en el análisis de las imágenes del cine, por eso a continuación, el lector encontrará dos apartados: el primero hace referencia al uso que se podría hacer de la analítica foucaultiana en el estudio de las imágenes tiempo en el cine (para una futura investigación) y el segundo, tiene que ver con las apropiaciones que hicimos para la presente investigación con relación a los procesos de formación del maestro.

Uso de la analítica foucaultiana en el análisis de las imágenes/espacio e imágenes/tiempo en el cine

¿Cómo articular la lectura solo de texto con la lectura compleja de imágenes? Para entrar a explorar respuestas a nuestros interrogantes acudimos a Garavito (1991), quien realizó apropiaciones del pensamiento de Foucault al campo del cine. Para el autor en mención, la genealogía permitiría el uso de la narración no continua, o sea no es la narración única sino lo narrativo, las diferentes narraciones que se pueden construir dentro de una película y lo arqueológico correspondería a la búsqueda de descripciones y de preguntas, se trataría de una descripción interrogativa; esos planteamientos de Garavito nos permitieron interrogar nuestros presupuestos de uso de lo arqueológico en investigaciones anteriores que no implicaban análisis de imagen, así pues nos preguntamos ¿qué hace uno en la arqueología? Y llegamos a la comprensión de que se hace descripción, lo que pasa es que no es una descripción de cualquier tipo, es una que interroga el texto o, en este caso, la imagen. Es decir, siguiendo nuevamente a Garavito (1991) es una descripción interrogativa, “un tipo especial de descripción que Foucault dice que permite romper la cronología impuesta tanto en las películas como en los textos, por la forma de narración de la modernidad” (p. 31). De esta forma, una lectura de imagen/espacio, sería más una imagen topológica que se opone a la imagen espacial, que buscaría romper también con las imágenes teleológicas del ser configuradas en el marco de la modernidad, pues conduce *lo dicho* a preguntarse por el afuera de la realidad, por el archivo (de su pensamiento).

Con relación a la parte genealógica, Garavito (1991) propone para el tema del cine su uso con el fin de romper con la cronología de la historia dada por la modernidad, a través de su lectura de las imágenes/tiempo o imágenes temporales en oposición a imágenes cronológicas comunes instituidas. Así lo genealógico para este autor daría cuenta de un tipo de narración no continua a partir del sujeto, no desde la narración en sí misma ni su coherencia interna. En este punto surge lo intempestivo como “una fuerza interior del tiempo que destruye sus continuidades, procesos, identidades y sus contradicciones” (p. 35).

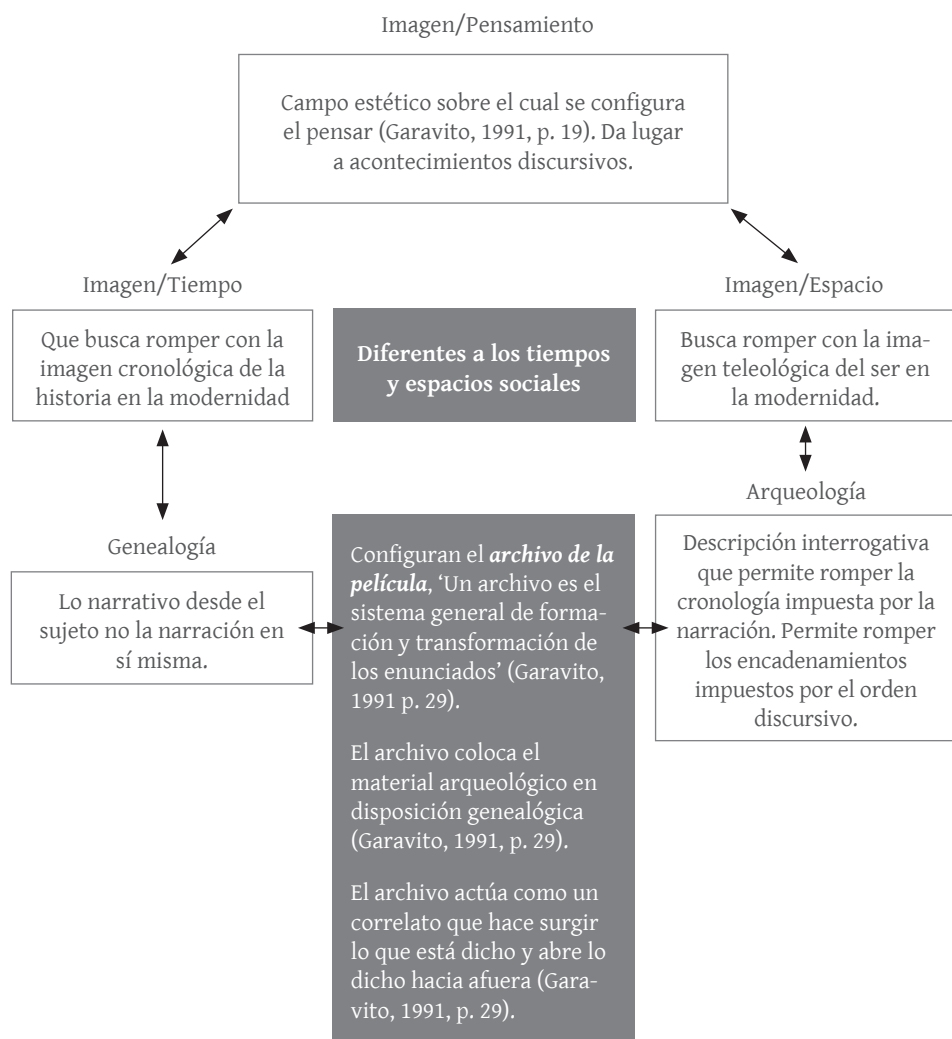


Figura 1. Análisis metodológico de las imágenes del cine.

Uso de la perspectiva metodológica en el análisis de las prácticas cinematográficas desde la pedagogía

Ahora bien, luego de realizar las anteriores aclaraciones, la presente investigación se propuso abordar la relación cine/pedagogía/pensamiento a partir de tres momentos.

En el primero se rastreó el archivo documental y algunas de sus tematizaciones que dan cuenta, entre otros aspectos, de los diferentes usos que se le ha dado al cine históricamente, algunas de las relaciones entre cine y filosofía que señalan la posibilidad de generación de pensamiento y la relación pedagogía/pensamiento, todo esto con miras a visibilizar sus posibles implicaciones en los procesos de formación de los maestros, y de manera general al campo educativo. Para ello, se realizó una mirada teórica de los vínculos históricos entre estos campos de saber y su convergencia en el cine, y se analizan conceptos como imagen, movimiento, tiempo, lo simbólico, las políticas culturales, en otros (ejemplos de fichas de tematización documental, ver anexo A). De igual forma, es importante anotar que se buscaron planes de estudio de algunos programas de formación inicial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el fin de rastrear el uso y la forma de apropiación del cine en tanto proceso de formación. Los planes de estudio analizados corresponden a los programas de psicopedagogía, infantil y biología de dicha universidad (fichas de rastreo de esta información, anexo B).

Para el segundo momento, se hicieron algunos acercamientos a lecturas sobre el cine en las denominadas *sociedades de la imagen*, teniendo en cuenta su uso contemporáneo como producto inmaterial. Para ello, se revisaron los tipos de normatividad o sistemas de poder que regulan esta relación en el plano de la política nacional y distrital; de igual forma, se indagó en lo que dicen o tienen por decir algunos planes de estudio y programas de formación de las facultades formadoras de formadores. La pretensión fue mirar hasta qué punto el cine ha tenido efectos en la constitución de maestros en algunos programas de formación, pues al plantear la relación cine/pedagogía, pensamos la pedagogía en los procesos de formación de los maestros. En este punto también se realizaron fichas temáticas de los libros consultados.

El tercer momento da cuenta de los procesos de producción de subjetividades y de subjetivación que implica la formación misma de maestros, mediante una exploración a la categoría experiencia desarrollada por Larrosa (2003). En este aspecto, se llevó

a cabo un trabajo de campo metodológicamente situado, mediante un acercamiento a profesores que de manera individual o colectiva dan cuenta del uso del cine, para hacer una mirada no externa a sus prácticas sino a los procesos internos de subjetivación que se pueden considerar procesos de experiencia de sí en torno al cine, como procesos de formación de los sujetos. En este punto, el análisis ético involucra los procesos de subjetivación de los sujetos, a partir de la pregunta:

¿Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? [...] La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad. [...] El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros [...] El *ethos* implica asimismo una relación con los otros, en la medida que el cuidado de sí hace capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar adecuado (Foucault, 1999, pp. 396, 399).

En este escenario surge el posicionamiento ético-político de quien forma y de quien es formado como componente clave que puede direccionar o redireccionar el uso que se le da al cine en la formación de maestros. Cuando se diseña un curso que relaciona al cine y al maestro; cuando se proponen actividades en una clase que implican una o varias películas o se sugiere a los estudiantes que vayan a cine, y cuando el estudiante ve la película y decide atender o no a ella; cuando hay disposición para ver y escuchar, podríamos decir, leyendo a Larrosa (2003), que existe posibilidad de formación y esta “implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos” (Foucault, 1999, p. 29).

Para lograr visibilizar las formas de subjetividad y sus procesos de constitución, se trabajaron entrevistas a profundidad con maestros que tenían prácticas consolidadas alrededor del cine en función de una mirada educativa, o que simplemente accedieran al cine como práctica metodológica en sus clases, con el fin de indagar en sus historias de vida, en sus procesos de formación inicial, en sus prácticas en las facultades de educación o en escuelas normales; asimismo, de ser posible, se propiciaron uno o dos encuentros donde se observaron películas trabajadas anteriormente por ellos en sus prácticas pedagógicas en contextos educativos formales y no formales.

En el grupo focal, con las entrevistas semiestructuradas y el análisis de historias de vida se pretendió analizar los cruces entre sus saberes previos, las relaciones de poder que generan con sus estudiantes y los procesos de subjetividad que se dan en ellos, además de los procesos de experiencia de constitución de sí que generan y si afecta sus planos existenciales, estéticos, políticos, culturales, entre otros. Es importante aclarar que el manejo que se le da a las entrevistas en su análisis consistió en tematizarlas y asumirlas como fuente primaria para la investigación (anexo C).

Los focos de localización los retomamos de Foucault (2003), *Historia de la sexualidad*, La voluntad de Saber, primer tomo, como los núcleos de encuentro de regularidades discursivas, para el caso de nuestra investigación fueron cuatro: política, pensamiento, formación y experiencia. En cada foco emergieron varias regularidades discursivas. Es importante anotar que la información obtenida en las matrices de tematización de las entrevistas mediante los focos de localización mencionados fue usada en la escritura de los diferentes capítulos que estructuran en su conjunto la investigación.

Ahora bien, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los siguientes maestros y colectivos de maestros: Colectivo Films Colombia Ojo al Sancocho, en Ciudad Bolívar; profesor Andrés Fonseca UPN; profesora María Nelcy Cucaita, Colegio Lara Bonilla; profesor Miguel Franco, coordinador proyecto de cine Mesa de Movilización Social por la Educación; profesora María Consuelo Contreras, Colegio Guillermo Cano; profesora Cielo Ibáñez; profesora Alba Janeth Gallego; educador Ómar Fabián Vera Cortés del colectivo audiovisual Icaroscopio/Escuela País; profesor en formación Eliath Forero Murcia, licenciado en biología y realizador audiovisual; profesor Óscar Pulido Cortes, Maestría en Educación UPTC; profesora Nana Rodríguez Romero, tesis de maestría que desarrolló sobre la relación cine y pedagogía y trabajo de aula UPTC, y finalmente, la profesora de filosofía Lady Jazmín Barreto Bernal, estudiante de maestría en la UPTC¹ (anexo D).

De igual forma, se consolidó un grupo focal con algunos de los profesores entrevistados; entre otros, los criterios de participación establecidos son: que fuesen profesores con distinto posicionamiento y uso del cine (lo cual se logró evidenciar a partir de la tematización de las entrevistas); que sus lugares de enunciación y localización de la práctica fuesen diversos lo cual generara contrastes, por ejemplo maestros cuya

1 Para poder realizar las entrevistas a estas dos últimas profesoras mencionadas se acudió al envío virtual de la entrevista y luego se procedió a su respectiva tematización.

práctica se localizara en la escuela, otros en la universidad, otros en colectivos que se localizaran en la educación no formal y por supuesto su deseo voluntario de participación en la realización del encuentro.

Entre los propósitos del grupo focal, cuyos aportes y construcciones colectivas de conocimiento enriquecieron el capítulo sobre elementos que configuran una propuesta pedagógica alternativa de formación de maestros, se tuvieron: generar reflexiones sobre los procesos de formación en su práctica a partir de la categoría experiencia de sí mismos por parte de los maestros y colectivos que formaron parte de este proceso; extraer elementos sobre el uso pedagógico del cine en sus prácticas, a través del análisis de una serie de fragmentos de películas entre otras: *El niño con el pijama de rayas*, *La lengua de las mariposas*, *La ola*, *Los viajes del viento* y *Tropa de élite*, se ubicaron fragmentos de aproximadamente diez minutos de cada una y luego se procedió a realizar el cine-foro al respecto. Para ver las apropiaciones y construcción de conocimiento colectivo que se generó en el grupo focal remitimos al lector al capítulo sobre propuesta pedagógica alternativa de formación de maestros.

También es importante anotar que las películas fueron elegidas entre otros criterios debido a la regularidad de uso que se encuentra de las mismas a través de las diferentes entrevistas realizadas tanto a colectivos como profesores.

Por último, se constituyó un archivo audiovisual de películas que potenciaran procesos de formación crítica de la constitución de sí; este archivo da cuenta de la relación entre temporalidad en el cine y en el pensamiento en la configuración de subjetividades. Siguiendo a Cabrera (1999):

El cine es ya, per se, inevitablemente, un mundo hecho de tiempo, de secuencialidad, de momentos; es el arte temporal por excelencia, en donde hasta lo estático está, paradójicamente, en movimiento. El cine vive de la propia historicidad del espectador, de su ojo, de la dinámica misma de la vida (p. 208).

Y además, el pensamiento construido desde el cine constituye, a la vez, unas relaciones de temporalidad, en la experiencia misma que este transmite, y el propio movimiento del pensamiento en correspondencia con la vida y experiencia del sujeto/espectador.

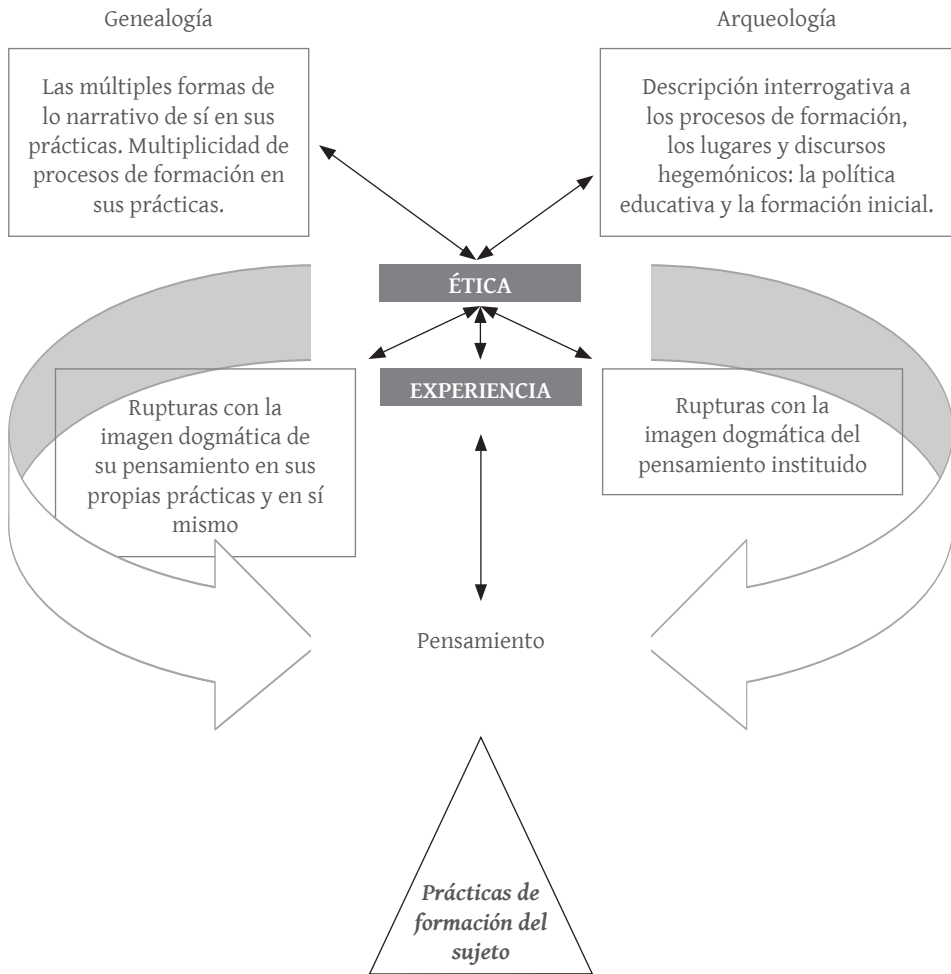


Figura 2. Análisis metodológico de los procesos de formación del maestro desde las prácticas pedagógicas de uso del cine

Análisis documental y procedimiento metodológico

Es importante anotar que los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo una serie de relaciones sociales donde se construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son “prácticas que configuran sistemá-

ticamente los objetos de los que hablan [...] los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos, los construyen, y al hacerlo, ocultan su propia invención” (Foucault, 1979, p. 110).

Operativamente, en este punto se realizaron tematizaciones de todos los documentos y libros de fuente primaria lo cual permitió la constitución de un archivo documental. El análisis de los documentos que sirvió de base para la investigación se realizó a partir de dos tipos de lectura: temática y crítica. Cada una implicó un nivel diferente de trabajo sobre los documentos que conformaron una formación discursiva. Se partió entonces de la interioridad del texto –lugar de enunciados dispersos y por ello desarticulables– hacia sistemas de relaciones exteriores al texto que constituyeron los sistemas descriptibles:

Lectura temática. Estuvo orientada a caracterizar las diferentes temáticas del discurso del cine en relación con el pensamiento y la pedagogía, con el objeto de reescribir las reglas de formación de dicho discurso y práctica para el campo educativo.

Lectura crítica. Consistió en analizar el funcionamiento ideológico del discurso del cine sobre la educación, los mecanismos de apropiación por parte de las agencias nacionales o internacionales de educación para ejercer formas de poder, el papel asignado al maestro en la transmisión y el control de la ideología, la selección del saber, el control del discurso a través de la institución educativa, el funcionamiento del discurso económico en la práctica educativa.

Para el desarrollo del proyecto se empleó además el siguiente procedimiento metodológico:

Instrumentación de registros discursivos. Consistió en la localización y recolección de la documentación y la red informativa que dio cuenta de los contenidos de las formas de funcionamiento de las prácticas en torno a nuestro objeto de investigación.

Prelectura de registros. Consistió en una primera exploración de la documentación con el fin de poder tener criterios para seleccionar aquella que exige la tematización en profundidad. En esta etapa se realizó una clasificación del tipo de documentos que se van localizando en la etapa anterior.

Tematización de registros. Consistió en fraccionar los contenidos temáticos que presentan internamente los documentos y agruparlos por categorías que van desde las más relacionadas con el objeto de la investigación hasta otras menos asociadas con este. Los primeros indican conjuntos de posibles dominios discursivos en los que se halla dispersa alguna temática.

Identificación de temáticas directrices. Se establecieron las temáticas más generales que sirvieron como mecanismo de agrupamiento del conjunto de enunciados en torno a un objeto específico. Esta identificación fue orientando la constitución y emergencia de los capítulos de la investigación.

Establecimiento de sistemas descriptibles. Consistió en el cruce de series temáticas que se articularon en conjuntos de documentos correspondientes a series de registros que han sido previamente tematizados. En esta etapa se recogió un principio teórico de la arqueología en el que se establecen las distintas relaciones que pueden ser descritas en el análisis histórico.

Notas aclaratorias sobre el tratamiento de la didáctica para la investigación

¿Cómo relacionar el cine con la práctica pedagógica de los maestros sin acudir a su didactización, función que se ha posicionado?, quizás a través de crear vínculos en los procesos de formación de los maestros², para que no se visibilice solamente como un instrumento didáctico, en el sentido instrumental de la didáctica, sino potenciarlo desde la posibilidad de constitución de subjetividades, en la forma como el maestro se piensa a sí mismo y repiensa su práctica, como un posibilitador de otras formas de pensamiento divergente en el campo educativo. Es importante aclarar que la apuesta es por el cine en general, no solo el denominado cine-arte, ya que en sus diversas formas se considera como una forma generadora de pensamientos no hegemónicos. A continuación trataremos dos precauciones conceptuales que nos parecen importantes aclarar en el marco de la configuración metodológica, las cuales tienen que ver con las diadas cine/didáctica y pedagogía/subjetividad.

2 En ese sentido se hace necesario hacer lecturas relacionadas con pedagogía y filosofía, y se recomienda acudir a como Jorge Larrosa (2000) y Jacques Rancière (2007) con su texto *El Maestro ignorante*. "Lecciones sobre la emancipación intelectual".

Recorrer las prácticas y discursos de maestros que tienen una experiencia personal y pedagógica con el cine es el contacto con múltiples miradas de lo educativo y más precisamente en el campo de la pedagogía. Tras de ella circulan una serie de conceptos que a lo largo de los estudios en educación se han vinculado; tal es el caso de la didáctica que se ha venido configurando, planteando, ejerciendo y estableciendo en el imaginario de los maestros y que no es ajena para el objeto de investigación, pues con su tradición a partir de la tecnología educativa ha dejado relegado al cine en muchas ocasiones como un mero instrumento portador y transmisor de información. Si se propone desde el cine un desafío intelectual para el maestro en formación que le permita otras formas de ejercicio de política, construir otros lenguajes de lo público en su práctica pedagógica y transgredir su trabajo por el ejercicio que parte y desemboca a la vez en generación de pensamiento, entonces, ¿cómo explicar el uso que los maestros dan al cine? ¿Qué justifica su presencia o ausencia en la experiencia pedagógica del maestro como posibilitador de otras formas de pensamiento?

Al problematizar la relación cine, pedagogía y pensamiento en algunos procesos de formación de maestros, y tras lo encontrado en el trabajo de campo, la visión dominante de la didáctica que la considera en una técnica de la enseñanza en la pregunta ¿cómo enseñar?, la desplaza erosionando su legitimidad y los alcances que puede tener, más allá de la norma, el currículo y el método. Recordar su génesis, desarrollo y presencia en el campo pedagógico, nos da luces sobre lo que es el cine para los maestros, los alcances y, también, las dificultades que ha tenido para instaurarse como un saber más dentro de su experiencia pedagógica.

Rastreando sus des-apariciones

Como término griego que traduce “arte de enseñar”, la didáctica se gesta en la preocupación por una ruptura con los rigurosos métodos de enseñanza de la escuela medieval basada en dogmas, selectiva en clases sociales y género, provocadora de una gran distancia entre la realidad y el estudiante, con una disciplina severa, en ocasiones incluso cruel, y con énfasis en llenar la cabeza de los estudiantes con sintaxis, palabras y frases del latín debido al control que ejercía la Iglesia en la mayoría de las escuelas. En sus principios, con la *Didáctica magna*, de Amos Comenius (1866), el método, el niño, la escuela, el maestro y los manuales eran los elementos en los que se centraban las propuestas y reflexiones de la primera mitad del siglo XVII y, si bien, se inicia la tradición de la didáctica como técnica, respondiendo a las necesidades de

su época, cuando Comenius postula la posibilidad de la educación para todos, una educación sistemática, lo que propone es un principio de revolución educativa que implica una visión política como rechazo a la enseñanza tutorial de la nobleza feudal:

Hay que tomar en cuenta algo importantísimo: “nadie” deber ser excluido de una educación ya que es la principal fuente de sabiduría del propio ser humano. A todos por consiguiente hay que tratarlos como se merecen y no menospreciar a otros que les cuesta más trabajo asimilar una cosa, por eso también hay que explicar todo de acuerdo a la capacidad de cada persona (Comenius, 1986, p. 59).

Es decir, si la didáctica³ determina métodos, manuales, materia y herramientas, elementos importantes en el arte de enseñar, la propuesta nace del ejercicio de reflexión sobre lo que en el momento es la educación y la enseñanza para convertirlas, mediante el ideal de *pansofía*, en un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiera disfrutar teniendo en cuenta que el hombre es poseedor de un saber potencial que le permite acceder al conocimiento. La defensa de esta reforma educativa no propone solo una técnica, sino que se refiere a un proyecto global que no descuida la posición crítica frente a su realidad.

En la concepción occidental, en el siglo XIX con la institucionalización de la enseñanza y de las escuelas normales encargadas de la difusión de los métodos y procedimientos de enseñanza, esta se hace objeto de demostración y se impulsa con ello el progreso de la didáctica mediante el planteamiento del problema del método y de la organización escolar con vistas a la eficacia. Con la Escuela Nueva⁴ se siembran fuertes bases científicas provenientes de la medicina, la psicología y la sociología que fortalecerían la cuestión de la técnica en la enseñanza. Durante el siglo XX, con el interés por la técnica/máquina, técnica/precisión, los estudios sobre didáctica se enfocan en la producción y garantía de la eficacia de la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje,

3 Es importante reseñar al respecto el trabajo de Klaus, Piñeres e Hincapié (2007), a propósito del *Orbis Sensualium Pictus*, en cuanto a la relación imagen, imaginación formación y pedagogía: “el *Orbis Sensualium Pictus* sirvió acá como ejemplo y como objeto, por un lado, para hablar de la imagen y la imaginación como componentes antropológicos, pedagógicos y didácticos por excelencia; y, por otro, para mirar las imágenes e investigarlas desde una perspectiva pedagógica. Como se dijo al comienzo, Comenio representa un muy buen ejemplo para articular imagen, imaginación y formación en un sentido pedagógico” (p. 89).

4 Otra perspectiva de análisis respecto a Escuela Nueva la encontramos en Inés Dusell (2006), quien plantea cómo las pedagogías modernas, entre ellas la Escuela Nueva, constituyeron públicos, sujetos espectadores para la sociedad del espectáculo. Es decir la escuela nunca estuvo al margen del desarrollo de la cultura audiovisual. En su texto *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*.

“la didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan el aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (Del Pozo, 1981, p. 32). De esta forma, la didáctica como ciencia de la educación, para ese momento, es de carácter teórico-normativo que busca la adquisición del conocimiento mediante la integración del aprendizaje organizado y normatizado: “la didáctica, estudiaría el trabajo escolar en su aspecto material, objetivo; dará normas para su realización práctica, para intentar eficacia, pero apoyándose siempre en el estudio y consideración de la realidad” (p. 38).

No hay duda de que desde esta concepción de didáctica es que se explica “por qué ni el maestro ni las instituciones pueden ser interlocutoras, y mucho menos actores en los avances del conocimiento son ante todo consumidores, con una relación muy pasiva ante lo que aparece en los manuales de enseñanza” (Zuluaga, 2003, p. 69). Cuando la didáctica es comprendida como un recetario de técnicas, un método que el profesor aplica para enseñar en el aula de clase, el perfil del maestro advierte acciones de informar, enseñar, transmitir, orientar, ayudar y ser creador de un clima y animador de un grupo. Su función programadora, motivadora, informadora, de interrelación personal y de orientación del trabajo, hábitos y actitudes ha sido el resultado de una tradición.

El cine como recurso didáctico, ¿un riesgo para la investigación?

Teniendo en cuenta la perspectiva de la didáctica expuesta en el apartado anterior, son muchos los recursos didácticos de los que se hablan en la escuela: radio, televisión, prensa, cine e, incluso, computador, han sido *instrumentos* de enseñanza para maestros y de aprendizaje para estudiantes que bajo diferentes razonamientos, justifican su uso. Bajo la lectura crítica al texto de Santiago Mallas (1979), se evidencian las razones por las que se han apropiado los medios audiovisuales –en especial el cine– como recursos didácticos:

- a. La aparición de la tecnología audiovisual en las escuelas y su afán por introducirlas han demostrado que:

Los medios audiovisuales han entrado en la enseñanza de una manera un tanto anárquica, forzados muchas veces por entusiasmos ocasionales y sin meditar sosegadamente qué podía esperarse de estos recursos, cómo debían organizarse y cuáles eran los más convenientes. Se creyó de buena fe que la tecnología audiovisual era otro recurso didáctico, equiparable al libro (Mallas, 1979, p. 16).

- b. La llamada crisis de la educación de los años sesenta, cuando los países subdesarrollados se percatan de los altos índices de analfabetismo y el deseo de cerrar la brecha con los países industrializados llevan a la idea de que:

Hay que enseñar a más gente, más cosas, más rápidamente y mejor. Los expertos en ciencias de la educación buscan soluciones; y, además de las metodologías clásicas se depositan mayores esperanzas en el enorme poder de la tecnología aplicada a la enseñanza. En realidad nunca la docencia ha tenido a su disposición tantos y tan poderosos medios (Mallas, 1979, p. 17).

- c. La aparición de las disciplinas y el carácter científico de la pedagogía llevan al establecimiento de la tecnología educativa donde prima la sistematicidad: “una dilatada experiencia y una laboriosa investigación han transformado aquellos viejos juguetes mágicos en una instrumentación sistematizable, incorporándola a un panel rigurosamente científico: la tecnología educativa” (Mallas, 1979, p. 18).

- d. La tergiversación de los conceptos *tecnología* y *medios audiovisuales*:

El libro y el medio audiovisual son transmisores de información, entre uno y otro existe una diferencia: la máquina. Además, según de qué clase de máquina, será la distinta clase del documento. Esta diferenciación, medio en consecuencia, determinará una peculiar estructura de los programas, con fuertes implicaciones didácticas (Mallas, 1979, p. 18).

Estas son algunas de las realidades por las que el cine aparece en la práctica del maestro y en la vida de las escuelas. Al mismo tiempo los que se han acercado al estudio del cine con relación al maestro, la pedagogía y la didáctica como parte de ella, conservan esta tradición exponiendo *análisis didácticos* del cine, como el realizado por el estadounidense Edgar Dale (citado por Del Pozo, 1981) en la década del cincuenta⁵, y que evidencia la tendencia funcionalista-tecnológica generando una propuesta de índole descriptiva del cine en cuanto recurso, en la que el educador, conociendo estas cualidades, es el trasmisor de información: “finalmente, del lado del educador,

5 Alberto del Pozo (1981) cita a Edgar Dale y a su mencionado análisis didáctico del cine que se centra en cuatro puntos: a) el cine es de todos los recursos didácticos el que mejor refleja el movimiento, en fenómenos, procesos, actividades. Una sucesión de imágenes fijas bien ordenadas, nos da idea de proceso. b) Es un estímulo tan intenso, que influye poderosamente en la atención, y la hace fijarse casi rígidamente sobre la imagen. En este fenómeno influyen: la oscuridad de la sala, el sonido, el movimiento. c) El cinematógrafo tiene como carácter específico o esencial la posibilidad de manejar el tiempo y el movimiento. Los procesos de cierta duración, se pueden proyectar en muy pocos minutos. d) Permite también la alteración espacial. La cámara agranda o reduce; registra lo difícil de observar, psíquicamente hablando.

puede decirse que una buena película equivale a un buen docente; y que este puede descansar en ella la responsabilidad de suministrar cierta información” (Del Pozo, 1981, p. 430); o la idea de la máquina con eficacia didáctica:

El rendimiento de un audiovisual no depende solo de su fiabilidad técnica y una vida prolongada (cualidades, por demás, inestimables). Depende sobre todo, de la eficacia didáctica proporcionada por el medio (máquina/documento). El concepto de eficacia es polivalente: intensidad en el empleo, calidad de los contenidos, coordinación con los programas, acierto en la explotación, posibilidades para la creación de documentos a nivel escolar. Nada de todo esto es evaluable ni controlable, en tanto se opere sin un método y una planificación rigurosa. Y tampoco es posible, si se carece de un respaldo orgánico eficiente (Mallas, 1979, p. 25).

La didáctica, concepto ligado a la eficacia en la transmisión de contenidos, en la congruencia con los programas y como instrumento para generar resultados a nivel escolar, busca generar el conjunto de normas para el servicio de la optimización del aprendizaje que durante décadas ha fundamentado nuestras escuelas con el riesgo de su continuidad bajo la inexistencia de otras perspectivas de lo educativo. Por otra parte, ¿qué tan común es el proceso reflexivo en el maestro cuando se enfrenta a los saberes? La relación del conocimiento con el manual que ha durado por siglos es el mayor obstáculo que ha tenido la pedagogía para pensarse como generador de pensamiento y, para este caso específico, el cine como posibilitador de este: “a partir de esta opción la pedagogía queda separada de una reflexión sobre la educación, la cultura, la escuela, y la dejan en unas condiciones de existencia tan precarias que ha hecho de ella un saber instrumental” (Zuluaga, 2003, p. 70).

Se considera entonces oportuno comprender y puntualizar el lugar que ocupa la didáctica en el seno de la pedagogía como proceso que va más allá de la mera aplicación de procedimientos y normas para alcanzar una enseñanza eficaz y en el que el cine se toma como uno de los medios, recursos e instrumentos útiles en la transmisión de la información.

La didáctica como proceso reflexivo para la pedagogía

En la década del ochenta, se marca un cambio en la didáctica, la cual renuncia a regular la práctica en el interior del aula, por el contrario construye un discurso crítico en torno a los procesos de escolarización y al campo pedagógico donde se implica específicamente una situación social influida por los actores involucrados, factores externos e institucionales. Sin embargo, en la demarcación de la didáctica, para Zuluaga (2003)

Falta un diálogo en el conjunto de las ciencias de la educación que logre legitimar el progreso de estas ciencias hacia la pedagogía para que ella no parezca como una técnica porque, desde la postura de las ciencias de la educación, la pedagogía cada vez más se hundirá en el más crudo tecnicismo (p. 71).

La didáctica requiere entonces una mirada autorreflexiva vinculada con una reconceptualización de la pedagogía –expuesta en el apartado anterior–, para así poder pensarla bajo otra lógica.

Debido a la corriente crítica que emerge como reacción frente al enfoque técnico, se da un paso mediante la perspectiva de que los contenidos conforman un *objeto problema* de la didáctica y no solo un medio para provocar aprendizajes. En este marco de análisis, se estima luego que “la didáctica contribuye en su comprensión a través de las investigaciones sobre el saber, con la literatura producida y con los equipos de investigación y la proximidad que tiene con el aula de clase en la institución escolar” (Zambrano, 2006, p. 597); la didáctica como corpus teórico va más allá provocando la reflexión y la construcción de saberes dando para el caso del cine un viraje en cuanto al uso como herramienta didáctica que se le ha venido dando: es este un posibilitador de pensamiento, una fuente en que se encuentran visiones de mundo, perspectivas, expresiones culturales, deseos, ansiedades, exploraciones de mundos que problematizan la existencia; luego, ¿es acaso la pedagogía parte de la existencia del maestro? Como lo ha expuesto Larrosa (2003) y que bien vale emplearlo como metáfora para nuestro objeto de estudio:

La relación entre literatura y pensamiento o [...] el modo como la experiencia de la lectura literaria compromete el estatuto del pensador y del escritor llevándolo a una práctica que problematiza las distinciones entre los discursos y que

no es fácilmente recuperable por la dogmática humanista en la que se ha ido configurando el modo convencional de pensar las potencialidades educativas de la literatura (p. 52).

La literatura y el cine como expresiones artísticas que suponen la existencia de unos saberes y que invitan a pensar hacia dentro –sus discursos– y hacia fuera –sus potencialidades educativas–, han entrado a formar parte del discurso pedagógico en el que queda al parecer sometido a otras reglas, como incorporado a otra gramática. “Y esa gramática es, desde luego, [...] didáctica, puesto que todo texto se escolariza desde el punto de vista de la adquisición/transmisión, pero es también una gramática ideológica” (Larrosa, 2003, p. 393), en la que es necesario pensar qué ocurre cuando ese filme es convertido en texto pedagógico bajo las lógicas oficiales o transgresoras, de modo que su contextualización y recontextualización son necesarias formando parte del campo reflexivo y creador de la didáctica y de la pedagogía.

En este sentido, asumir el saber didáctico como lo plantea Armando Zambrano (2005), representa explorar en la experiencia pedagógica cómo el maestro se apropia del saber como:

Un elemento dinamizador de la humanidad. Es portador de valores, representa un medio de poder para quien lo detenta. La didáctica reflexiona esta dualidad y postula que la universalidad del saber es fuente de cohesión social. Precisamente, porque el saber refleja lo que la humanidad ha alcanzado, su pleno y amplio desarrollo; el dominio y la capacidad de control sobre múltiples aspectos de la vida humana; el reflejo de lo que el ser humano es en sus conquistas y en sus pasiones, guarda una importancia crucial para la didáctica (p. 285).

Pedagogía: entre el logos pedagógico y los procesos de subjetivación

De esta manera es pertinente abordar la categoría pedagogía con autores como Jorge Larrosa (2009):

El logos pedagógico es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensión de dictado y que, como tal juego, conjura necesariamente todo intento de convertirlo en una receta metodológica [...] En una conclusión provisional y

seguramente simplificadora diremos que el *logos* pedagógico sería el que funciona a través del juego abierto excéntrico, nunca cerrado y nunca centrado, de tres elementos que constantemente se interfieren entre sí. Primero, la vida concreta, espacial y temporalmente determinada, siempre plural y compleja, en la que se desenvuelven los protagonistas. Segundo, un tejido dialógico híbrido, o un juego excéntrico entre discursos heterogéneos. Tercero, un impulso hacia la verdad y la justicia, o una susceptibilidad compartida por el conocimiento y la mejora de lo humano (p. 122).

La vida como elemento constitutivo de ese *logos* pedagógico expresado por Larrosa (2009). Así, en la relación con el cine se hace visible lo que somos, lo que hemos sido en espacio y tiempo. Al decir de Harvey (2008):

Para este fin, he elegido el cine, por un lado, porque se trata de una forma artística que (junto con la fotografía) surgió en el contexto del primer gran estallido del modernismo cultural, pero también porque, de todas las formas artísticas, es quizá la que posee mayor capacidad para manejar los cruces entre el espacio y el tiempo, liberan al cine de muchas de las limitaciones habituales, aun cuando se trate, en última instancia, de un espectáculo que se proyecta dentro de un espacio cerrado sobre una pantalla que carece de profundidad (p. 340).

Nuestras vidas seguramente se ven reflejadas en un filme, en una imagen en la que somos protagonistas de nuestra propia vida en un marco de relaciones entre seres humanos, en la complejidad de la calle, la comunidad, la escuela misma. Allí la pedagogía desempeña un papel de encuentro pero también un carácter subversivo de la vida desde la vida misma.

Así, en esa complejidad enunciada líneas arriba, emerge ese segundo elemento del *logos* pedagógico: la heterogeneidad del discurso y su danzar en la diferencia. ¿Qué no es la pedagogía si no eso, un juego de discursos de saber y de poder que circulan en espacios, y sujetos que mediante lo individual y lo colectivo sienten y actúan? Allí estaría presente ese tercer elemento, que da cuenta del deseo por la libertad, por transformar, por asumir y asumirse en este mundo. Así el cine, la pedagogía es posibilidad de un pensamiento de construcción de discurso libertario, de razón pero también de pasión que confronta el orden existente, lo profana sobre cualquier expresión totalitaria y de negación al otro.

Queremos tratar en este apartado la importancia de la enseñanza en tanto posibilidad de hacer del cine y su relación con la pedagogía, una auténtica arma simbólica contra la instrumentalidad. Tanto cine como enseñanza tienen que ver con el arte que posibilitan otras formas de vida:

Otra hipótesis consistente en pensar la enseñanza como un gesto artístico. En mi opinión, darle la vía de pensamiento a la enseñanza la conectará estrechamente con la estética y con la ética, con la invención y con una forma diferente de subjetivación a la que se le ha asignado desde la ciencia, desde el conocimiento, desde la disciplinariedad. En este sentido diría, como Nietzsche: ¿en qué emplea su tiempo un buen historiador si no en contradecir? (Martínez, 2005, p. 155).

No pretendemos entonces hablar a partir del lugar común de la construcción de ambientes de aprendizaje, el uso del cine no es preparar ambientes de aprendizaje aunque en la práctica esto se podría dar. Martínez (2005) plantea que:

Lo que vemos en este recorrido es el predominio de la dimensión práctica de la enseñanza, la insistencia del papel preponderante de la actividad en los procesos de conocimiento. Este predominio se ve acentuado por la objetivación del llamado *proceso de enseñanza-aprendizaje* y por el énfasis en el diseño de ambientes para el aprendizaje (p. 168).

Desde esta perspectiva, la enseñanza y su relación con el cine nos incitan justamente a eso, a contradecir a dar cuenta de otras y nuevas voces.

Teniendo en cuenta lo expresado en este apartado podemos decir que la práctica pedagógica alcanza las dimensiones de lo ético y lo estético a través del cine. Afecta la forma de existencia del maestro y de todos los sujetos inmersos en el campo educativo su estilo en tanto inventa otras formas de asumir la práctica, su vida. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cuáles son los saberes que hacen posible y posibilita a su vez el cine? ¿Cuáles son las formas de pensamiento que agencia y problematiza a la vez? ¿Cómo potencia el cine procesos de formación de maestros, entendiendo esta última en tanto experiencia siguiendo a Larrosa (2003)?

Capítulo 3. Prop-réplica.

Contextos y realidades del cine: entre la mercancía industrial y la industria cultural

Quienes crean y producen cine, quienes asisten, ven y disfrutan del séptimo arte, igualmente quienes lo aprecian, escriben y hablan de él; quienes lo comparten o lo estudian en facultades y escuelas lo sitúan desde dos ángulos: uno, el institucionalizado; y el otro, el lugar construido a partir de la experiencia, el posicionamiento que cada quien, bajo su práctica, le asigna. Este capítulo es una forma de exponer algunas narrativas sobre el cine y que dejan ver, para aquellos apocalípticos encargados de anular los resultados del progreso humano sustentados en el miedo, la censura y el reemplazamiento, que así como la fotografía no terminó con la pintura, ni el televisor con el libro, el cine es un campo de exploración vivo en todos los escenarios de la sociedad, incluida la escuela.

El desarrollo de las industrias culturales, entre ellas la del cine, ha estado acompañado por unas políticas estatales orientadas al sostenimiento, conservación, distribución y divulgación, beneficiándolas en cierta medida. Programas de formación artística y técnica, servicios de difusión y promoción cultural, sistemas de promoción de autores y artistas, preservación del patrimonio histórico cultural, entre otras medidas, han representado un aliciente en el proceso; sin embargo, las orientaciones dadas por el sector educativo han sido motivo de reflexión para quienes contextualizan los intereses del discurso hoy en las dinámicas del tecnicismo y del operacionismo. En consecuencia, se tratará en primera medida los lugares del cine dentro de las políticas estatales y acuñando a las otras formas de ejercer del maestro, no se dejará de lado, en una segunda parte, lo que en su práctica ha hecho del cine y que da cuenta de lo

que la maestra Leidy Barreto apunta: “además, las políticas no detienen la mentalidad del ser humano, el desconocerlas no impide interactuar con el cine” (anexo D) y que construye lo que para la investigación se denomina, regularidades del uso del cine.

De las políticas en cine: ¿crisis de una representación?

Situar al cine en los discursos estatales o desde la política instituida de la última década, tiene como referente un campo no muy extenso en el que las formas de enunciación discursiva como difusión, herramienta y modernización, sin llegar a ser dicotómicas, se distancian de otros posibles lugares de enunciación, por ejemplo como posibilitador de pensamiento o, en otras palabras, lo que en este capítulo se denomina *lugares ocupados y lugares por ocupar*. Dichas esferas han devenido tras unos determinados desarrollos tecnológicos, procesos y prácticas dadas a conocer mediante el uso de términos y conceptos que el momento requiere. Si para el campo de estudio se retoman las políticas de la última década, es precisamente porque durante estos años, se hace explícita en Colombia una ley para el cine como tal (Ley 814 del 2003), precedida por la Ley de la Cultura (Ley 397 de 1997), además de una específica referencia a la sociedad de la información y a la revolución tecnológica pasando por el ámbito de la producción, de los modos de trabajo, de la administración del Estado y de la educación.

Para nadie es un secreto que la lógica del mercado por la que se mueven los discursos institucionales ha generado una concepción de tecnicismo y operatividad que da importancia a cómo funcionan los aparatos, qué hacen y qué producen. Si en la década del sesenta la propuesta se ligaba al desarrollo de la comunicación y de los medios: “sin comunicación decía la OEA en esos años, no hay desarrollo, y el desarrollo de la comunicación era igual al desarrollo de los medios, al número de ejemplares de periódicos vendidos, de los aparatos de radio y de televisión por persona” (Martín, 1993, p. 5), a partir de hace unos quince años, podríamos hablar de una propuesta ligada a la modernización incluyendo las nuevas tecnologías de información y de comunicación (TIC) en el discurso.

Investigadores de la comunicación como Jesús Martín Barbero (1993), hacen un llamado a la necesaria transformación de las intencionalidades que sostienen estas políticas proponiendo un proyecto que tenga en cuenta que:

Primero, la comunicación es cuestión de cultura, de culturas, y no solo de ideologías; segundo, la comunicación es cuestión de sujetos, de actores, y no solo de aparatos y de estructuras; tercero, la comunicación es cuestión de producción y no solo de reproducción (p. 6).

En cuanto a la primera postura, los procesos de comunicación, son tomados más que simple vehículo de ideas –medios e instrumentos de información– y se promueven como escenario que posibilitan “las transformaciones de la experiencia social, las transformaciones de la vida cotidiana, de los modos de sentir, de ver, de conocer, de congregarse” (Martín, 1993, p. 6) y que nacen del ejercicio de pensarse y de pensar *a lo otro* y *a los otros*; no como un proceso interno de ese pensar sino como la exteriorización de ese pensamiento en palabras y en actos correspondientes a la responsabilidad y acción política. En este sentido, quienes han hecho un trabajo reflexivo de su práctica manifiestan llevar a cabo:

Una propuesta de educación y de comunicación diferentes, porque también vemos cómo las bases en las que está soportada la educación actualmente, no están muy soportadas en el ser, en generar que los niños sean felices, en que a largo plazo, tengan un proyecto de vida más que en el querer tener un montón de cosas [...] Lo que nosotros queremos es que los niños a través de la educación y de la comunicación pues puedan mostrar esa otra realidad que también es cierta y que también es necesario mostrar (Colectivo Colombia Films, anexo D).

Lugares ocupados

El cine y el modelo de industria y mercancía

Efectuar un rastreo por las políticas estatales relacionadas con el cine es determinar las concepciones que se tienen de él, las intencionalidades, pretensiones y analizar las acciones y decisiones impulsadas desde el Gobierno nacional hacia la industria cinematográfica colombiana. Con la expedición de la Ley General de Cultura (397 de 1997) y de la Ley del Cine (814 de 2003) se sientan las bases en una política para la cinematografía nacional, con un modelo de carácter administrativo y de gestión de instituciones y bienes culturales, pues se crean e implementan mecanismos de fomento a la industria del cine en todas sus etapas: desarrollo, preproducción, producción, posproducción, distribución y exhibición. Además de estas leyes decretadas a nivel

nacional, encontramos políticas internas de organizaciones encargadas igualmente de la industria del cine, como es el caso de la Fundación para el Patrimonio Fílmico Colombiano. El maestro con conocimiento de estos discursos destaca sus beneficios pero también el poco espacio dentro del ámbito educativo:

sé que a nivel de Ministerio de Cultura existe una política cinematográfica al considerar el cine como una expresión cultural generadora de identidad social a través de la cual se apoya y promueve la producción del cine, pero en el campo educativo parece que las políticas se refieren a cosas muy distintas (Nana Rodríguez, anexo D).

Por una parte, la Ley 814 del cine expedida el 02 de julio de 2003, por la cual se dictan normas para el fomento de la actividad cinematográfica en Colombia,

Comprende el conjunto de acciones tanto públicas como privadas que aporten al desarrollo artístico e industrial para la creación y producción audiovisual, preservación y divulgación [...] De acuerdo a esta ley le compete al Ministerio de Cultura trazar las políticas y adoptar decisiones para el desarrollo cultural, artístico, industrial y comercial de la cinematografía nacional, así como para su conservación, preservación y divulgación (art. 02).

La precisión con que a lo largo de esta ley se tratan las acciones para el desarrollo, creación, producción, preservación y divulgación que reza su parte introductoria, la convierte en un principio con carácter principalmente económico, al fijar la contribución parafiscal, es decir, las cuotas consignadas por distribuidores, exhibidores y productores en el Fondo para el Desarrollo Cinematográfico creado para tal fin. Estos recaudos están destinados para la investigación cinematográfica, creación, producción, coproducción, mejoras en laboratorios y en salas de divulgación de películas; sin embargo, hay que tener en cuenta que el porcentaje está dado no sobre la calidad o calificación de la creación, sino de acuerdo con la cantidad de producciones, pues estas se convierten en un estímulo para reducir o mantener la cuota, en incentivos o beneficios tributarios a la donación o inversión en producción cinematográfica, y en estímulos económicos o subsidios de recuperación para las salas que cumplan con porcentajes de exhibición mínimos. Igualmente se determinan las sanciones por el incumplimiento de obligaciones a cargo de los productores, distribuidores y exhibidores cinematográficos. En este sentido, el arte y la cultura aparecen subordinados a la meta

que importa a los diseñadores de estos discursos: defender la economía justificando la idea de que hay que medir el valor de la cultura en gran parte en términos de su función económica. Según Morin (1961),

La industria del cine es una industria tipo, su mercancía es una mercancía tipo del mercado mundial. Su lenguaje universal, su arte universal, son los productos de una gestación y de una difusión universal. Esas universalidades convergen en una contradicción fundamental: la de las necesidades de las masas y la de las necesidades de la industria capitalista. Esta contradicción está en el corazón del contenido de los films (p. 290).

La designación del cine como producción y que reemplaza a la de creación¹, apunta a una doble función: por un lado, un medio para satisfacer las necesidades imaginarias, y por otro, un medio dedicado a la fabricación de mercancía industrial: “el cine [...] es la máquina-madre generadora de lo imaginario, y recíprocamente lo imaginario determinado por la máquina” (Morin, 1961, p. 289).

El cine, como una de las manifestaciones culturales de nuestro país, está igualmente incluido en las políticas de la Ley 397 del 7 de agosto de 1997 o Ley de la Cultura, por la cual se dictan normas sobre el patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura y la creación del Ministerio de Cultura. La cultura, vista como fundamento de la nacionalidad, según el artículo 70 de la Constitución Política de Colombia (1991):

Debe ser desde el Estado promovida y fomentada a todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (p. 12).

Se incluyen todas las manifestaciones materiales e inmateriales que forman parte del patrimonio cultural de la nación y que menciona específicamente la Ley 397, como son: la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas y negras, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales en ámbitos como el plástico, arquitectónico,

1 Según la explicación que Edgar Morin (1961) da a esta sustitución, son la racionalización, la estandarización y las concepciones de mercado, factores que en la actualidad dominan la producción de los filmes siendo estos generadores de un determinado imaginario y concepción de lo estético.

urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico. Es de anotar que el objetivo primordial de la ley es fijar normas para la preservación del patrimonio cultural de la nación, y el apoyo y estímulo a las personas, comunidades e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacional; por tal motivo, en la Ley 1185 del 12 de marzo de 2008, se suprime el artículo 29 que trata específicamente de la formación artística y cultural:

El Estado, a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará la formación y capacitación técnica y cultural, del gestor y el administrador cultural, para garantizar la coordinación administrativa y cultural con carácter especializado. Así mismo, establecerá convenios con universidades y centros culturales para la misma finalidad. El Ministerio de Cultura establecerá convenios con universidades públicas y privadas para la formación y especialización de los creadores en todas las expresiones a que se hace referencia en el artículo 16 de la presente ley. El Ministerio de Cultura, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, promoverá en las universidades estatales, en los términos de la Ley 30 de 1992, la creación de programas académicos de nivel superior en el campo de las artes, incluyendo la danza-ballet y las demás artes escénicas (Ley 397, 1997, art. 29).

De igual forma, se determinan los procedimientos y entes responsables en la preservación y conservación del patrimonio arqueológico, patrimonio cultural sumergido, bibliográfico, hemerográfico, documental y de imágenes en movimiento enfatizando en este último en aspectos como: requisitos para ser empresa cinematográfica colombiana, nacionalidad de la producción y coproducción, incentivos económicos a largometrajes colombianos –de acuerdo con resultados de asistencia y taquilla–, la creación del comité de clasificación de películas, los parámetros sobre exhibición de las mismas; y la creación del Fondo Mixto de Promoción Cinematográfica que tiene como principal objetivo el fomento y la consolidación de la preservación del patrimonio colombiano de imágenes en movimiento, así como de la industria cinematográfica colombiana, creando mecanismos de apoyo como incentivos directos, créditos y premios por taquilla o por participación en festivales según su importancia. Para algunos maestros que reflexionan en torno a estos discursos

Ese tipo de políticas no han funcionado por esas dos perspectivas. Por un lado, porque no se entiende que el cine y que la producción audiovisual no es únicamente una industria, y por otro lado no se entiende que el cine o que el audiovisual son un componente educativo pero que en este momento para la Secretaría de Educación no es importante (Omar Vera, anexo D).

En cuanto a la Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano, esta tiene como finalidad adelantar un proyecto de archivo de imágenes en movimiento, las cuales se remontan al decenio de los años cincuenta del siglo pasado, con la recuperación, almacenamiento, custodia, restauración y preservación de los primeros registros cinematográficos colombianos que se encuentran en nitrato de celulosa, hasta los actuales registros pasando por la restauración y preservación de las primeras obras del periodo del cine sonoro y la catalogación y divulgación de la obra de los Acevedo, pioneros del periodismo audiovisual en Colombia. A su cargo igualmente está el servicio y mantenimiento del centro de documentación especializado siendo un punto de referencia para el estudio e investigación de los medios audiovisuales del país.

La reflexión en torno a los enunciados que encarna la Ley del Cine, la Ley de la Cultura y fundaciones como el Patrimonio Fílmico Colombiano, destaca sus aportes dirigidos a la industria como tal y dejan el interrogante sobre lo educativo:

He visto más es como del Ministerio de Cultura alguna promoción, y hay como un fondo que no recuerdo, un fondo mixto, pero hay como un fondo que permite, que es muy escaso los recursos que dan, pero si hay algunas iniciativas todavía muy embrionarias para fomentar las prácticas, pero es más para la gente que es del cine, cine y televisión, del Ministerio de Cultura que fomenta eso más que el Ministerio de Educación [...] las iniciativas que se generan son como más emergentes, más informales de profesores interesados que involucran el cine en sus escuelas [...] pero no conozco mucho de política y no las he usado tampoco en el aula (Andrés Fonseca, anexo D).

En general, estas directrices y políticas de preservación, conservación, fomento y uso de la cinematografía colombiana, aunque de alguna manera han aportado al desarrollo de la industria cultural, se enmarcan en las políticas nacionales desde la perspectiva de una *economía de la cultura* en que “más ampliamente, las necesidades afectivas han entrado en el circuito de la mercancía industrial” (Morin, 1961, p. 289),

Algo muy claro en la Ley de Política del Cine es que en Colombia se sigue viendo el cine como una industria, como un proceso comercial, donde yo hago un material que se tiene que vender. Una de las grandes discusiones alrededor de esa política de cine es dónde está lo educativo, dónde está lo independiente del cine, eso independiente referido un poco a que hay realizadores de nuestro estilo que no precisamente buscan construir una gran película que vaya a las grandes pantallas sino un proceso que recoja la memoria y la historia del país, y para eso no hay políticas establecidas (Omar Vera, anexo D).

¿Será acaso la fábrica de sueños, la fábrica de almas, una cosificación del mundo en que se desplace la esencia del arte por otros intereses de tipo utilitarista? ¿Lo instaurado mencionado en el texto, trae unas determinadas formas de tratar la “producción” cinematográfica en nuestro país? Y, en consecuencia, ¿qué tanto influye esto en la formación a educadores y en general al contacto que el maestro/espectador tiene con el cine? ¿Qué tipo de subjetividades se estarían constituyendo de acuerdo al tipo de fomento que se le da al cine en nuestro país? ¿Hasta qué punto el maestro hace una lectura crítica de este hecho?

El cine en el modelo de modernización y de herramienta

Además de ocupar el cine un lugar como mercancía industrial, se puede hablar de éste también como herramienta para la modernización. Organismos internacionales como la Cepal y la Unesco, desde sus intencionalidades y modo de ver lo educativo, se han encargado durante las últimas dos décadas de plantear políticas educativas y culturales para Latinoamérica. En este sentido, abordan la disyuntiva entre la educación ayer y la educación hoy, tal es el caso de Hopenhayn (2003) cuando afirma: “las nuevas ramas en la industria cultural y las tecnologías informáticas y comunicacionales redefinen radicalmente la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimiento” (p. 187).

En el informe *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, Hopenhayn (2003) expone el interés en vincular la industria cultural en la educación formal:

Combinaciones variables entre la educación formal y la industria cultural deberán constituir la oferta para promover disposiciones útiles en la sociedad de la información y la sociedad mediática: capacidad para expresar demandas y opiniones en medios de comunicación y aprovechar la creciente flexibilidad de estos, iniciativa personal, disposición al cambio y capacidad de adaptarse a nuevos desafíos, manejo de racionalidades múltiples, espíritu crítico en la selección y el procesamiento de mensajes, capacidad de traducir información en aprendizaje y otros (p. 176).

El interés que parte del diagnóstico sobre lo educativo en nuestros países, llega a la *modernización* que la escuela necesita, pues para la Cepal, existen cruces entre la educación y las tecnologías de la información y la comunicación en cuanto a las diferencias de acceso y de sentido, panorama que la lleva a plantear una dicotomía bastante marcada entre lo de ayer y lo de hoy en la escuela:

Las nuevas ramas en la industria cultural y las tecnologías informáticas y comunicacionales redefinen radicalmente la comunicación, el acceso a la información y las formas de producir conocimientos. Tornan difusas las fronteras entre aprendizaje activo y recepción pasiva, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura sedimentada (valores, religión, conocimientos heredados) y cultura contingente (videoclips, telenovelas, videojuegos, “chateo”, etc.), entre alta y baja cultura, entre lo ilustrado y lo popular, entre lo nacional y lo exógeno (Hopenhayn, 2003, p.187).

La propuesta entonces va ligada al equipamiento y formación en el uso de las tecnologías de información y comunicación, pues con ellas, para este organismo, se hace más sencilla la comprensión de conceptos clave en ciencias, lenguaje y matemáticas y permiten compenetrarse con la lógica de estas disciplinas mediante formas que permitan su asimilación más profunda e inmediata (interactividad, simulación, juego, modelamiento). Por lo tanto, capacitar en tales tecnologías es un fin en sí para la Cepal, porque constituyen mínimos indispensables en el mundo laboral y cultural de hoy, y porque facilitan un aprendizaje más significativo del conjunto de saberes.

El cine igualmente es partícipe de esa disyuntiva al enfrentar las transformaciones de la pantalla y, por ende, las modificaciones en la experiencia de recepción del espectador. En este sentido, Ángel Quintana (2001) se refiere a los cambios en la iconosfera como esas otras formas de producir y transmitir la imagen emergente de los avances tecnológicos y formas de comunicación contemporánea donde:

Hay múltiples espacios con múltiples discursos que están surgiendo en paralelo. [...] hoy tenemos que pensar más bien en términos de los cruces que se están produciendo entre el cine, la televisión, Internet y otros formatos, que no sabemos muy bien a dónde van. [...] El cine no es un fenómeno aislado, sino un medio de expresión que establece diálogo con los otros medios (p. 5).

La era digital implicó, entre otras cosas, un nuevo régimen visual que se caracteriza por la existencia y múltiples tipos de imágenes –nobles e innobles, *amateurs* y profesionales como las nombra Quintana– y que plantea dudas, desconciertos y posibilidades sobre la educación crítica de la mirada en el mundo contemporáneo: “es más prioritario tener un computador en el aula que de pronto tener una película bien vista en un auditorio grande [...] Entonces creo que culturalmente ni educativamente, que es como los dos campos donde he profundizado más, no creo que sea una prioridad para el Estado, el cine, acá en Colombia (Alba Janeth Gallego anexo D).

La apuesta por estos medios como meros transmisores de información es otra de las formas que estos toman. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional establece a partir de 2009 la Oficina de Innovación Educativa con uso de Medios y TIC con el fin de promover estrategias para la incorporación y uso de estas tecnologías como herramienta para el aprendizaje y la renovación pedagógica. Igualmente el Plan Decenal de Educación 2006-2016, contempla como macroobjetivo el uso y apropiación de las TIC bajo esta misma perspectiva apostando al desarrollo de competencias, al aprendizaje para las habilidades, aptitudes y valores para el trabajo y el emprendimiento.

En el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 (Secretaría de Educación, s.f.) se tiene como principios educativos para la capital: gratuidad, calidad, equidad, inclusión, reconocimiento a la diversidad y valoración de la actividad docente; el interés por actuar durante estos cuatro años está puesto en la reorganización de la enseñanza por ciclos, el inglés, las matemáticas, ciencia y lectoescritura como campos de saber ejes, además del uso pedagógico de la informática y la comunicación. Para puntualizar

en todo ello, la presencia del cine, o bien ubicándolo en el campo de las artes y de la cultura, es de mencionar que estos campos de saber han quedado obnubilados por las intensificaciones de las áreas arriba expuestas y han pasado a considerarse estrategias didácticas para aquellas, como en el caso de la lectura y de la escritura. En el interés que se ha puesto en la formación para el uso de la informática y de la comunicación, se menciona el cine en cuanto:

En un mundo diversificado, multiexpresivo y atravesado constantemente por diferentes formas de comunicación se hace necesaria la convergencia entre las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación con los saberes escolares y su uso en el trabajo de aula, para ayudar a los estudiantes a comprender el valor de la información y del conocimiento y ofrecerles criterios que les permitan seleccionar y jerarquizar los mensajes que llegan desde el Internet, los medios audiovisuales, la televisión, el cine, la radio y la prensa (Secretaría de Educación, s.f., p. 78).

No es desconocimiento para los maestros el lugar que el cine tiene en los discursos educativos de la Secretaría de Educación Distrital (SED):

Me parece que no hay políticas estatales para el cine. Ahora con la política pública que hay en Secretaría de Educación (s.f.) con el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, debería estar escrito el cine. Como integrante del equipo de calidad de la localidad estoy trabajando la imagen; por ejemplo, estoy haciendo cartografía social con compañeros maestros, porque no es solamente posicionar cambios pedagógicos, sino que el maestro es un ser humano y como tal se enfrenta a un territorio que tiene un sinfín de características, entonces estoy haciendo cartografía social para que el maestro se apropie de ese territorio donde está y tenga imágenes (María Nelcy Cucaita, anexo D).

Desde la SED, la anterior subdirección de mejoramiento educativo y profesional, propuso el programa “Cine al colegio”, con el objetivo de involucrar a los maestros de colegios distritales en el uso del cine. Por cerca de dos años, algunos docentes estuvieron presenciando películas, talleres y comentarios en cuanto al filme propuesto y a su utilidad en el aula. Igualmente se dio la oportunidad para que los estudiantes de colegios inscritos en dicho programa asistieran a las salas del cine. En palabras de Martha Gómez Roa, encargada de liderar este proceso, la propuesta terminó al en-

contrar que los maestros únicamente asistían para obtener las películas que el taller obsequiaba a los colegios. En la actualidad, la Dirección de Medios Educativos ofrece formación a maestros en radio, prensa escolar y uso del computador únicamente.

Sin embargo, se han detectado redes locales que rescatan la importancia de la apropiación del cine para su comunidad, tal es el caso de organizaciones de líderes barriales que han crecido con sus propuestas, participando en eventos nacionales e internacionales con patrocinio y apoyo de la Alcaldía Mayor, la Cinemateca Distrital y la Secretaría de Educación Distrital; caso este el de Sueños Film Colombia de Ciudad Bolívar o el del equipo de calidad de la misma localidad, que siendo un despliegue de la mesa de movilización, algunos de sus miembros continúan con la propuesta comunicativa a la comunidad de este sector, inclusive los mismos miembros de la mesa de movilización con su experiencia y conocimiento a nivel nacional:

La verdad el cine en la mesa tiene una idea que es colocar otros lenguajes, un lenguaje distinto en la movilización, cómo de poder hacer ahí un ruido, hacer ruido para que otros hablen de la educación, pero no desde la discusión de pronto institucional que tenga la escuela o el ministerio, sino ciertos espacios, espacios más cercanos a esos sujetos que hacen parte de la escuela, entonces una película en un lugar que los haga discutir respecto a algo (Miguel Franco, anexo D).

Esto nos lleva a pensar, que el cine en Colombia no solo está orientado con los discursos sustentados en las políticas estatales, sino también por quienes, como simples ciudadanos, maestros o líderes, los legitiman o no con las prácticas pues

Es una forma de resistencia frente a las políticas educativas del estado relacionadas con el capitalismo cognitivo, que adiestra para la producción del conocimiento como un valor inmaterial, como un dispositivo de control y de poder utilizando a las personas como un medio y no como un fin (Nana Rodríguez, anexo D).

Lugares por ocupar

Partiendo de la lectura anterior y asumiendo una postura crítica, se exhorta una política que no solo trate al cine como herramienta de aprendizaje, como medio de difusión de información y como mecanismo modernizante de la escuela. Las diferen-

tes manifestaciones culturales, concebidas en estas políticas –el libro, la pintura, la escultura, la radio, la televisión, la red editorial, la música y el cine– dejan al descubierto la intencionalidad con que ellas han sido involucradas en los discursos estatales donde se ve en el público/receptor únicamente el punto de llegada de la actividad que contiene la obra, las mejores obras, y cuya opción no es otra que captar la mayor cantidad posible de la información que le aporta la obra (Martín, 2001, p.75).

La educación requiere de orientaciones de fondo más que de equipamiento y de transmisión de información como forma de *calidad*; en palabras de Martín Barbero (2001), es establecer una política que tenga como eje la apropiación, esto es, la activación de la competencia cultural de la gente, la socialización de la experiencia creativa, y el reconocimiento de las diferencias; en otras palabras, consiste en la afirmación de la identidad que se fortalece en una comunicación hecha de encuentro y de conflicto con el/lo otro (p. 75).

Se requiere pues de una propuesta que contemple al cine en el contexto actual, pero teniendo en cuenta las facultades lingüísticas y comunicativas que contempla el capitalismo inmaterial propio del posfordismo. En este sentido, Paolo Virno (2003) plantea:

La producción actual deviene “virtuosa” –y por lo tanto, política– porque incluye en sí la experiencia lingüística en cuanto tal. Si es así, hay que buscar la matriz del posfordismo en los sectores industriales donde se da la “producción de comunicación como medio de comunicación”. Es decir, en la industria cultural (p.78).

Igualmente, el maestro, consciente de la facultad que tiene de subvertir estos discursos, llama al apoyo, acompañamiento e iniciativas agenciadas por el Estado, pues

No es todo el tiempo mi responsabilidad, es también responsabilidad compartida con la administración pública y con el Estado, entonces cómo se construye eso. Hablábamos antes de una política que nos permita seguir haciendo ese ejercicio de subvertir desde el arte, pero también entendiendo que esa subversión desde la imagen tiene que cambiar vidas y tiene que permitir que entendamos este mundo que a veces parece ya hecho, y romper esa normalización que nos ha construido para ver cómo se va transformando también eso que ya está hecho (Omar Vera, anexo D).

El cine no se reduce a la máquina para *modernizar* o *difundir*, sino al escenario de desarrollo de competencias lingüístico-cognitivas: quien tiene la palabra y sabe cómo usarla, sabe cómo y para qué exteriorizar su pensamiento, de ahí el poder que tienen los medios de comunicación y la necesidad de lecturas a otro nivel que frente a ellos se requiere y el maestro en este sentido sabe de las facultades que tanto él como la escuela y el cine tienen:

La escuela desde la historia se ha caracterizado como un ente de poder y saber, como lo diría Foucault, los problemas sociales pareciera que no la tocan ni la transforman; el mundo está en constante cambio pero al mirar la escuela y sus formas de enseñanza son prácticamente las mismas desde sus orígenes. El cine puede y debe ayudar a cambiar la escuela desde sus propias raíces, tiene la funcionalidad de reflejar las problemáticas sociales y darse como un potencializador de mentalidades. Por lo mismo es vital abrirle un espacio y crear una cultura que pueda pensarse desde el cine (Leidy Barreto, anexo D).

La voz del maestro que da cuenta de esas otras formas de estar con lo otro –el cine–, y con el otro –el estudiante–, ya sea en espacios formales o informales, y que forma parte de una fundamentación y proceso de construcción de políticas alternas propias. Existen referencias internacionales en las que se ve el compromiso directo del Estado:

Cuba ha podido transformar también en su visión de la realidad a través del cine, entonces ellos les llevan a las poblaciones más remotas, en un bus una proyección de una película, y les muestran una visión del Oriente, lo que hacen los del Occidente, entonces, ya ellos empiezan a decir: “huy hacemos lo mismo, estamos trabajando por lo mismo, no somos los únicos”. Además, para el Estado, ellos empiezan a sentir que son importantes porque el Estado les lleva a ellos allá una película [...] creo que en esa parte influye para transformar la sociedad (Alba Janeth Gallego, anexo D).

Referencias nacionales como el proyecto *Cine en Movimiento por la Educación*, que forma parte de la mesa de movilización social por la educación y donde se da cuenta del cine en lugares no comunes como:

En Cartago con el profesor Víctor, él viene adelantando una serie de trabajos interesantes porque ellos cogen la moto, le colocan las películas, el *video-beam*

donde proyectar y se van por los pueblos a colocar películas, digamos que ahí se ve el movimiento. [...] Nosotros tenemos un maletín de películas y esa gente está diciendo como: 'oiga, hay más películas', entonces ahí es donde uno ve cómo se rompe esa estructura de pensar las cosas, sino colocarla en lugares donde no son comunes (Miguel Franco, anexo D).

O aquellos que dan cuenta del cine como resistencia:

Pero por fuera de ella también se dan experimentos más interesantes por lo que ya no es tanto la apuesta por los valores sino también por actos como de resistencia como cine libertad o el cineclub en Medellín, digamos hay una serie colectiva que están trabajando por fuera de la escuela trabajando con niños y que generan apropiación de espacios públicos, todo a partir del lenguaje cinematográfico (Andrés Fonseca, anexo D).

Igualmente, las que parten de la creación de la imagen en la propia comunidad como forma de contar sus realidades:

Otra cosa que está pasando mucho es la propuesta de festivales de cine comunitario y de animación y todo lo que tiene que ver con el lenguaje audiovisual como el que se hizo en Ciudad Bolívar que se llama Festival Cine Ojo al Sancocho, que por un tiempo comienzan a visibilizar muchas propuestas de cine crítico e independiente que es muy interesante, digamos por fuera de la escuela es muy interesante porque se generan unas narrativas mucho más políticas, mucho más de resistencia y por el otro lado en la escuela para fomentar algunos valores que de pronto de otras maneras no les llegan tan fáciles a los niños y a los jóvenes (Andrés Fonseca, anexo D).

Contextualizando lo que para el sector educativo en Colombia ha representado la industria cinematográfica y lo que en otro sentido podría traer, queda por preguntar: mientras unos fines educativos van hacia la adquisición y manipulación de máquinas, ¿qué tanto campo de acción tienen los que asumen el pensamiento, no como forma de adquisición y de actividad interior, sino como exteriorización del intelecto lingüístico? ¿Sería este último, un fin que propicie la acción política como forma de lectura de otros mundos, de otras realidades? ¿En qué lugar poner las otras prácticas de los maestros alrededor del cine y lo que con ellas generan?

Regularidades² de uso del cine para la investigación: fronteras entre las realidades, el arte y la escuela

Asumiendo como periodo de búsqueda documental inicial³ el año 2000 hasta hoy, y luego de la revisión bibliográfica realizada en artículos de revista, libros productos de investigación, tesis y monografías que trabajaron ampliamente los usos del cine y sus funcionalidades en el campo educativo, la búsqueda inicial no se limitó al campo educativo colombiano. Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza a continuación la ubicación de cuatro regularidades en el uso del cine para el campo educativo: en primer lugar, como recurso para la educación en valores y la convivencia ciudadana, en muchos casos asociado tanto a la literatura como al arte; en segundo lugar, como herramienta en la educación social para una lectura crítica de contexto; en tercer lugar, como innovación educativa y experiencia didáctica, y en cuarto lugar, la relación entre cine y literatura.

Primera regularidad: educación en valores y convivencia ciudadana a través del cine en relación con el arte

En este primer campo de análisis podemos situar tres autores y sus investigaciones: Ortigosa (2002), Urpi (2008) y Pérez (2001).

Ortigosa (2002) realizó una investigación sobre la relación entre la educación en valores (léase para este autor *educación moral*) con el cine, asumiendo entre otras como categorías conceptuales la experiencia de la belleza en la educación moral y el sentido de las obras de arte en la educación, desde una lectura del pensamiento de

2 Se hace referencia con esta noción a la forma como metodológicamente se ubican los enunciados que aparecen en las tematizaciones de los distintos textos y entrevistas, a la forma como emergen continuamente en los mismos, sin importar si se trata de documentos institucionales o no; además la función de la regularidad es permitir, luego establecer series de relaciones entre enunciados para generar una especie de lectura intertextual.

3 La elección de este periodo no se da aleatoriamente sino que surge de las regularidades de años de publicación que emergieron de la búsqueda que se realizó, las cuales se expresan en la mención y referencia de uso del cine en el campo educativo, es importante anotar que se dan una o dos excepciones al periodo marco elegido, pero dada la intencionalidad de acercamientos al estado de la cuestión se incluyen en los análisis. Aunque existen dos tesis, una de 1993 y otra de 1995, que no cumplen con la regularidad de delimitación del tema.

Gadamer. Algunos de los aspectos teóricos que el autor refiere, se tienen la relación entre el cine y la práctica de los valores y disposiciones morales que permite en la vida humana dado que:

La catarsis generada por la obra de arte contribuye a iluminar y a intensificar las situaciones vitales en las cuales acontece la práctica de los valores música, narraciones y cine habitúan a los alumnos a juzgar con rectitud y a enorgullecerse de mantener disposiciones morales. En ese sentido, ver cine, cuando es análogo a la exposición que es la propia vida humana y permite acceso directo intenso y educativo a lo valioso (Ortigosa, 2002, p. 158).

Además del componente actitudinal en relación con la formación en valores Ortigosa (2002) refiere “el papel de la acción dramática producida por los medios audiovisuales” (p. 166), teniendo en cuenta que “en los fundamentos del mundo audiovisual figura lo que bien puede llamarse (según Hegel) el espíritu objetivado, de una sociedad y figura en términos de organización narrativa y dramática” (p. 166). Lo anterior, dado que para el autor el cine y la televisión han sido vistos como medios y ficción para modificar el espíritu objetivado, bien en sentido económico, “creando y planificando culturas artificiales” (p. 168), además, la ficción es siempre poderosa y efectiva práctica (ético-política y estética), sobre todo cuando se intentan presentar y ver las cosas de la vida humana en algunas de sus manifestaciones más sensibles, como son los gozos, las esperanzas, las tristezas y los temores (p. 66).

Un aspecto interesante que se resalta conceptualmente en esta investigación tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de la estética como vía de acceso a la ética y el papel de la narración dramática audiovisual buscando de fondo la utilización de la película para fomentar el reconocimiento y puesta en práctica de los valores morales. Ahora bien, con la operacionalización de la experiencia en mención, el autor elabora fichas técnicas de las películas junto con una sinopsis de cada una, luego determina las áreas y cursos que involucraría la experiencia y plantea un cuestionario procedimental para los estudiantes. Metodológicamente establece unos objetivos conceptuales y actitudinales, entre otros, el desarrollo del aprendizaje, el autocontrol y la autoconfianza.

De otra parte, en el contexto de la relación entre convivencia ciudadana y aprendizaje por medio del cine, Urpi (2008) asume como presupuestos teóricos la teoría *pedagógica*, la teoría *estética* del cine y el marco específico de educación para la *convivencia*, así pues en este artículo:

Se muestra cómo aprovechar la vivencia del cine y el carácter sugerente de las imágenes para promover la adquisición vivencial de valores, actitudes y conductas relacionadas con la convivencia ciudadana. Se propone la película de animación *Azur y Asnar* para el último ciclo de primaria (9-12 años) justo cuando se da el paso a la pre-adolescencia (p. 20).

Finalmente, Pérez (2001) nos presenta una experiencia en la que se describe la importancia del cine sobre otras manifestaciones artísticas, dado que la autora en mención considera “que el cine permite conjugar simultáneamente varias manifestaciones artísticas, confiriéndole un importante potencial como medio formativo” (p. 151). Además se diferencian los conceptos de la *educación en el cine* y *educación a través del cine*, citando en esta última categoría, ejemplos de filmes que educan a través del cine incluido el campo educativo.

Dice Pérez (2001) que el cine es un medio formativo que no es “solo arte y espectáculo a un mismo tiempo” (p. 158) dado que “es un arte imparable. El gran arte del siglo XX que ha entrado en las casas, aunque su verdadera carta de naturaleza se lleve a cabo en las salas especializadas bajo el expresivo imperativo de la oscuridad. Ello explica que en algunos países, tal como es el caso de Francia en la actualidad, se considere al cine como el medio inexcusable que debe entrar en las escuelas, no para que los alumnos franceses aprendan a dominar las técnicas fílmicas sino, fundamentalmente, para utilizar el cine como instrumento formativo que le ayudará a entenderse a sí mismo y a entender otras vidas” (p. 158).

Ahora bien, retomando las diferencias que establece la autora entre

La educación en el cine y la educación a través del cine, sitúa la primera como un campo de investigación y formación por la que la escuela es objeto de atención del cine. Se trata de aquellas películas donde las cuestiones educativas han constituido la temática central de la película (p. 160).

Por la segunda acepción busca dar cuenta de la utilización del cine, dentro de proyectos formativos más amplios,

Para comprender otra cultura, profundizar en un problema humano, adquirir conocimiento sobre cuestiones medioambientales[...] e incluso también para hablar del mundo educativo. De esta forma, la educación a través del cine da cuenta de este arte, para hablar de cualquier tema humano, entre ellos el de la educación (por lo que aquí, puede integrarse el tipo de películas que llamamos pedagógicas), porque la temática que tocan está relacionada con el mundo de la escuela (p. 160).

Luego en articulación con la regularidad de uso en la que incluimos esta autora, sus análisis devienen también en las posibilidades que ofrece la educación a través del cine para hablar, al respecto de cuestiones como la paz, la xenofobia, la inmigración, violencia a mujeres y el medio ambiente. Aquí sitúa entre otras, las siguientes películas con su respectiva forma de lectura para el campo educativo: *Cero en conducta* (o de los métodos arcaicos de la enseñanza), *El club de los poetas muertos* (o la educación por la libertad y la creatividad); *Maestro de pueblo* (o la apuesta por una educación ética); *El maestro* (o la profesión que exige dignidad); *La lengua de las mariposas* (o el profesor comprensivo); *Esta tierra es mía* (o el maestro que lucha contra las dictaduras), *Hoy empieza todo* (o la imposible educación en un barrio marginal). Finalmente, la autora también analiza la pintura como arte formativo, retomando como ejemplo *Los fusilamientos del tres de mayo*, de Francisco de Goya.

Segunda regularidad: cine y educación social: lectura crítica de contexto

En este campo de análisis, se sitúa la investigación de Perera (2005), y Botero y William (1995).

Perera (2005) da cuenta del uso del cine como educación social, pues busca “mostrar cómo el cine puede ser un elemento claramente formativo además de un apoyo metodológico en la intervención pedagógica y hace incidencia en algunas profesiones que pueden aprovecharse del séptimo arte como soportes de complementación profesional” (p. 205). Sitúa la autora en mención, como:

La historia y el desarrollo del cine como arte e industria y la pléyade de directores que han hecho películas que ayudan a la construcción de una escala de valores son argumentos suficientes para que podamos contar con el cine como un *recurso didáctico* para hacer una pedagogía más acorde con la realidad de los tiempos que vivimos (p. 205).

Además, en esta experiencia Perera (2005) se asume el cine como “el arte social de nuestro tiempo” (p. 213) y se apuesta por la “posibilidad de combinar cine y educación social desde una educación intercultural que aporte a la construcción de una ciudadanía intercultural” (p. 213) donde se comprenda cómo “la cultura escrita y la cultura audiovisual colaboran en la formación de la persona” (p. 213).

En la parte operativa de la experiencia se da cuenta de la creación de guías didácticas cinematográficas, se escogen tres categorías de análisis: adultos y vejez, educación social especializada, animación sociocultural, luego establecen la matriz de análisis que se ilustra en la tabla 1.

Ámbitos	Películas	Valores sociales
1. Adultos y vejez		
Educación permanente	<i>El cartero y Pablo Neruda</i> <i>Cartas a Iris</i>	Libertad, justicia, respeto, comprensión
Atención a la vejez	<i>Cinema Paradiso</i>	Respeto, sinceridad, libertad
Educar por el consumo justo	<i>Ladrón de bicicletas</i> <i>Toy Story 1 y 2</i>	
2. Educación especializada		
Drogodependencia	<i>Trainspotting</i> <i>Ni nombre es Joe</i>	
Atención a la mujer	<i>Telma y Louis</i>	Libertad, tolerancia
Atención a la infancia	<i>Adiós muchachos</i>	
Intervención social de personas con discapacidad	<i>Forest Gump</i> <i>Buscando a Nemo</i> <i>Los santos inocentes</i>	

Atención a personas inmigrantes	<i>En un lugar de África</i> <i>Balseros</i>	
Migración social	<i>Balseros</i> <i>En lugar de África</i>	Igualdad, ayuda
Educación para la salud y el medio ambiente	<i>Philadelphia</i> <i>Mar adentro</i>	
3. Animación socio-cultural		
Educación para el ocio y el tiempo libre	<i>Caras de fuego</i> <i>El río de la vida</i>	
Desarrollo sostenible	<i>Un lugar en el mundo</i>	

Tabla 1. Guías didácticas cinematográficas, propuesta de Perera (2005).

En este campo clasificatorio encontramos también el proyecto de investigación denominado formación en valores de los alumnos a través del cineclub, desarrollado por Botero y otros (1995) en Sabaneta. En esta propuesta, se buscó realizar un pilotaje de la formación en valores a través del cineclub con una amplia participación de los padres de familia y la comunidad cercana a las instituciones donde se desarrolló la experiencia; entre otras las investigaciones fueron: escuela especial Rubén Piedrahíta Arango de Yarumal y la Escuela Nueva Buenaventura del municipio de Toledo. Entre los objetivos propuestos se tiene:

Presentar una alternativa pedagógica encaminada a la vivencia de los valores de justicia, respeto y tolerancia al interior de la comunidad educativa integrando contenidos del saber escolar y popular para fundamentar conceptual y didácticamente el proyecto de cineclub y potenciar el papel que cumplen los medios de comunicación, especialmente el cine como agente socializador de valores (Botero y William, 1995, p. 7).

En esta experiencia se trabajan tres concepciones que actúan como ejes de fundamentación, la primera tiene que ver con la concepción del hombre, pues para el proyecto de cineclub el hombre se concibe:

Como una totalidad integrada por distintas esferas entre ellas lo biológico, lo cultural y lo social mediatizado por diversas intencionalidades que lo convierten en un ser cargado de significaciones, que le confieren la capacidad de tomar decisiones que le ayudan a construir a sí mismo y a transformar su grupo social (p. 5).

La segunda y la tercera tienen que ver con la concepción de educación y de sociedad, frente a las cuales la propuesta asume que “los principios epistemológicos del proyecto cineclub: corrientes pedagógicas, teoría del conocimiento, la acción comunicativa discursiva y la teoría de la resistencia” (p. 7); con relación al modelo pedagógico de la propuesta innovadora privilegia como eje o centro de interés al sujeto como ser individual y social diseñando más ambientes educativos que permitan la reflexión sobre el quehacer de su vida cotidiana, sus principios son: de la reflexión, de la afectividad, de lo lúdico y de la región cultural y la corriente pedagógica general es la educación para la paz, donde se busca:

Proteger y respetar los derechos humanos (derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad, a la educación, a la salud, a la recreación y al trabajo) y valores en que se fundamenta una sociedad y aprender a manejar el conflicto mediante técnicas y estrategias no violentas con el diálogo y la argumentación (pp. 8-10).

Así pues, se trata de una experiencia donde “desde lo formal se busca conectar espacios formales con espacios informales (comunidad, padres de familia) pues se deben integrar los contextos familiares, barriales, locales con un sentido de compromiso intelectual y social” (p. 19). Para ello, se proyectan cuatro películas, cada una en torno a distintos derechos humanos, las cuales tienen una articulación curricular en el marco del proyecto del cineclub, en el que se busca equilibrar los intereses y necesidades del sujeto y de la sociedad, definiendo el aprendizaje como una función de interacción entre el sujeto y su medio ambiente cuyo resultado es el conocimiento que es único en cada actor, pero que posibilita la solidaridad y el compartir con los otros (p. 68).

Tercera regularidad: el cine como innovación educativa y experiencia didáctica

En este tercer campo de análisis se sitúan las investigaciones de Rodríguez (2009), Acosta (2000) y Díaz (2004).

La investigación realizada por Rodríguez (2009) da cuenta del cine como una estrategia para el desarrollo del pensamiento, en el marco de realización de una experiencia de innovación educativa. El objetivo general de la investigación es diseñar una estrategia pedagógica que permita hacer rupturas con la imagen dogmática del pensamiento en los estudiantes universitarios, por medio del cine; con tal motivo y como objetivo específico se optará por la construcción de unos referentes teórico-conceptuales que permitan sustentar que el cine se puede utilizar como una innovación para el desarrollo del pensamiento y elaborar una metodología a través de actividades y prácticas con los estudiantes.

La investigación de Rodríguez (2009) se inscribe en una metodología de corte cualitativo con un enfoque sociocrítico de investigación-acción, fundamentada en las teorías de la acción comunicativa de Habermas. La población estuvo constituida por nueve estudiantes del programa de Psicopedagogía de la UPTC, integrantes del semillero del grupo de investigación Rizoma. Se realizó una prueba piloto en varias etapas o momentos, primero se seleccionaron cuatro películas: *La lengua de las mariposas*; *Batman, el caballero de la noche*, y *Memento*. Los criterios de esta selección están fundamentados en que son películas de tipo comercial, es decir, no necesariamente están catalogadas como cine arte o cine conceptual, la propuesta es que este modelo basado en el concepto-imagen, puede ser aplicado a cualquier tipo de película, pues el cine al estar constituido por imágenes, nos permite conjugar conceptos y emociones, como ya se ha demostrado en los referentes teórico-conceptuales fundamentados en Cabrera, De la Torre, Deleuze y Badiou.

En un segundo momento se hizo una reunión con los estudiantes que intervienen en el ejercicio para explicarles el sentido de la práctica, los objetivos, la metodología del trabajo, algunos conceptos sobre el cine y técnicas cinematográficas como planos, movimientos de cámara, secuencias, entre otras, también se les indicó las películas a observar. Tercer momento: conversatorio (dimensión comunicativa). Cuarto momento

análisis de la información, las categorías objeto de análisis se eligieron teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, el tema, los objetivos y los instrumentos seleccionados fueron: concepto-imagen, categorías emergentes y formas de pensamiento.

Concepto-imagen: comprensión del mundo, de la naturaleza, del ser humano, impacto emocional, verdad y universalidad.

De cada película se realizó: sinopsis, identificación del concepto-imagen, impacto emocional, verdad y universalidad (Tabla 2).

Concepto-imagen			
Identificación	Comprensión	Impacto emocional	Verdad y universalidad

Tabla 2. Concepto-imagen⁴

Categorías emergentes: posicionamiento, contextualización, identificación (Tabla 3).

Categorías emergentes		
Posicionamiento	Contextualización	Identificación

Tabla 3. Categorías emergentes

Formas de pensamiento: ruptura con la imagen dogmática del pensamiento, linealidad del pensamiento, capacidades (Tabla 4).

Formas de pensamiento		
Ruptura con la imagen dogmática	Pensamiento lineal	Capacidades

Tabla 4. Formas de pensamiento

⁴ Las tablas que se muestran son las propuestas por el grupo de investigación de Rodríguez (2009).

Finalmente, en esta investigación se concluye que el cine es un instrumento valioso para desarrollar el pensamiento por medio del trabajo con el concepto-imagen, en vía de lograr rupturas con la imagen dogmática del pensamiento. Las formas de pensamiento que refiere Rodríguez (2009), que se observaron a través de este ejercicio de innovación, fueron “el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo por medio de la comprensión del mundo, y de la naturaleza del ser humano, contextualizando las problemáticas de las películas y fortaleciendo las relaciones comunicativas entre docente y estudiantes” (p. 3).

Por su parte Acosta (2000) da cuenta del uso del cine en el marco igual que Rodríguez (2009) de una experiencia de innovación educativa. Su eje temático es diferente dado que el autor en mención trabaja en torno a las ciencias sociales a través del cine. Según el autor, “se trata de una experiencia didáctica de casi tres años, consistente en un intento por apoyar la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel secundario a través del cine” (Acosta, 2000, p. 9). El texto consultado es el resultado de un proceso de investigación del profesor Valdeleón y se encuentra dividido en cuatro capítulos, el primero de ellos busca describir algunos aspectos de la crisis que vive la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia; en el segundo capítulo se da cuenta de “un somero recorrido por la historia de las imágenes pre-construidas partiendo de consideraciones sobre el arte rupestre, haciendo énfasis sobre el cine y finalmente realizando algunas reflexiones sobre el papel de la imagen en el mundo contemporáneo” (Acosta, 2000, p. 10).

En el tercer capítulo se ubican las posibilidades del trabajo en aula con la imagen y el cine vía construcción de conocimiento de las ciencias, para ello asume tres puntos de referencia: la psicología, la gnoseología y la didáctica, y se proponen algunas alternativas para analizar críticamente las películas. En el desarrollo de la experiencia se sugieren veinte películas entre otras: *Jurassic Park*, *Ulises*, *Los diez mandamientos*, *Jerónimo*, *Danza con lobos*, *Robin Hood*, *Corazón Valiente*, *La misión*, *Chaplin*, *Gandhi*, *María Cano*, *El último emperador*, *John F. Kennedy*, *Cóndores no entierran todos los días*, *La noche de los lápices* y *Rodrigo D no futuro*.

En esta categoría Díaz (2004) planteó un proyecto que tuvo dos fines: el primero fue “acercar al estudiante a temas como la influencia de los medios de comunicación en la escuela, en la sociedad de consumo y al manejo de información por parte de éstos” (p. 49), el segundo fue:

Guiar su expresión comunicativa, interpretativa y propositiva, con el fin de desarrollar competencias de lectura crítica de los estudiantes, asumiendo los medios de comunicación como una estrategia pedagógica, este último aspecto, se da en el marco de desarrollo de las nuevas tecnologías y trabaja un componente de la producción cinematográfica, donde ubica el cine como arte e industria y como un medio de comunicación de gran influencia en la sociedad (p. 55).

Entre otras, las películas trabajadas son: *El señor de las moscas* y *Cortina de humo*, con las cuales se desarrolló un seminario de comunicación y cultura, cuyo objetivo era desarrollar una lectura crítica a partir de los temas del seminario.

Cuarta regularidad: relación cine/literatura

En esta cuarta categorización podemos situar los trabajos de Alfonso y Sammy (2008) y Valdelamar y Solanny (1993).

Alfonso y Sammy (2008) proponen una experiencia audiovisual que busca generar acercamientos entre la literatura y el cine; en sus palabras, esta experiencia “tiene como finalidad aproximar los clásicos de la literatura al alumnado del segundo ciclo de la ESO y del bachillerato y al mismo tiempo, contribuir a la educación en comunicación audiovisual” (p. 59). Plantean como centro de interés la realización de un corto cinematográfico, con la participación de 15 a 20 estudiantes. Se trata de una formación audiovisual que le permita una relación crítica con lo que ve:

Dado que muchas películas tienen su origen en una obra literaria, y que la literatura al contrario que la educación audiovisual sí forma parte del currículo escolar, una forma de aumentar la educación audiovisual a la vez que el gusto por la lectura es participar en la relación entre cine y literatura pasando del texto literario al cine, a la vez que se desarrolle el proceso de filmación de una película (p. 59).

Como logros de esta experiencia que se realiza solo en la clase de lengua y literatura a partir de la elaboración de un guión previo a la elaboración del filme, se presentan el desarrollo de una sensibilidad hacia la educación audiovisual, el aprendizaje por parte

de los estudiantes de las diferencias, entre realidad y ficción, entre el texto escrito y la imagen, pues el corto es del alumnado, la misión del profesorado es orientativa.

Por su parte, la investigación realizada por Valdelamar y Solanny (1993) da cuenta de la relación cine y literatura, a partir de ubicar que la percepción del espectador, puede iniciar de

“Un mundo que se organiza como relato” (el cine) [o de] “un relato que organiza como mundo” (la literatura); la relación se establece en el caso de la autora por su gusto hacia lo literario y su pasión por el cine en sus palabras “al terminar mis estudios secundarios empecé a tomar clases, a ver películas [...] al ingresar a la universidad aumentó mi inquietud y realicé estudios de investigación para relacionarlos con la pedagogía y la lingüística. Esto me llevó a reconocer la importancia del cine, sus posibilidades en la enseñanza y la necesidad de estudiar el lenguaje cinematográfico” (p. 81).

Esta investigación se asume mediante el análisis de varios referentes. En primer lugar, *el manejo del tiempo*, al cual el cine sustenta como un lenguaje y se considera que posee un poder de síntesis mucho mayor que el de la literatura, pues introduce más información y desarrolla arte en movimientos contrarios además plantea que el cine propone un manejo del tiempo presente y la narrativa del tiempo pasado (Valdelamar y Solanny, 1993, p. 85).

En segundo lugar, la cuestión de la simultaneidad en tanto idea fuertemente ligada a la de duración y secuencialidad de los planos, analiza la cuestión de la recreación del pasado y la ilusión de realidad, pues “gracias a las imágenes en movimiento del cine pueden jugar con el tiempo y por tanto con la realidad objetiva, ya que las imágenes se mueven del presente al pasado y aún al futuro sin orden lógico, sin explicación” (Valdelamar y Solanny, 1993, p. 90). Por último, es importante anotar que la narrativa la manejan desde un monólogo interior, con el cual se da la posibilidad de recrear al personaje en su interior de una manera más profunda, pues “el monólogo recrea el tiempo del yo diferente al tiempo categorial (o tiempo objetivo) por el cual nos regimos normalmente” (Valdelamar y Solanny, 1993, p.95).

Análisis preliminares

Las experiencias e investigaciones analizadas centran su enfoque en los estudiantes, no se preguntan por el proceso de producción de pensamiento, ni por la posibilidad de formación desde una perspectiva de maestro. De igual forma, en varias experiencias se le da lugar al maestro en tanto repetidor, y se instrumentaliza su labor, o lo colocan como operacionalizador. Otras experiencias centran su interés en la relación con el aprendizaje no con la enseñanza, fragmentando y compartimentalizando el uso del cine en el marco de las innovaciones educativas. Los artículos rastreados se inscriben sobre todo en las secciones de didáctica de la lengua y la literatura que dan cuenta de los usos del cine como recurso didáctico.

Capítulo 4. El encuadre.

De cómo el cine puede ser posibilitador de pensamiento

El origen del miedo es el pensamiento.

El pensamiento engendra miedo y cultiva también el placer.

El miedo es la otra cara de la moneda que llamamos placer.

Jiddu Krishnamurti

Tener un acercamiento al cine como posibilitador de pensamiento, requiere plantear miradas filosóficas sin que estas necesariamente se apliquen sobre el hecho cinematográfico, pues sería someter al cine y dejar de lado su especificidad entendida como arte, expresión y manifestación en el que el director/espectador se hace sensible a los signos del mundo. Su valor y posicionamiento en la escuela se ha dejado ver con la palabra del maestro que tiene presente que:

El cine es arte, es un medio de subversión permanente y de revolución, de cambio mental que también la escuela ha ido cerrando poco a poco, el arte es supremamente necesario no solo en el ejercicio de la imagen sino en otro tipo de ejercicios [...] pero básicamente creo que el arte ayuda a eso, ayuda a repensarlo de otra manera (Omar Vera, anexo D).

En este capítulo, la conexión cine/pensamiento con relación a la filosofía supone pensar filosóficamente los alcances que tiene el cine para activar el pensamiento y reconectarlo con la experiencia, por lo que se parte de un recuento de lo que se ha entendido como pensamiento y el involucramiento en su campo conceptual de

nociones como ideas, procesos internos, percepciones, emociones y raciocinio que, sin ser opuestas son caminos que se recorren, conducen a lo que se ha denominado como la diferencia o lo anárquico.

Luego, dentro del abordaje que se hace de cine/filosofía, se tienen en cuenta tres perspectivas: a) el cine desde el estudio semiótico, tratándose la semiótica como una de las ciencias que aporta al estudio de la comunicación humana y a partir de allí a la explicación del funcionamiento del pensamiento; b) el logos y el *pathos* como productores de pensamiento, siendo la *logopatía* un complejo de referentes intelectuales y perceptivos/emotivos importantes en el estudio del pensamiento; y por último, c) el aporte de filósofos contemporáneos como Deleuze en cuanto a lo que la imagen-movimiento –con sus tres variables: percepción, acción y afección– y la imagen tiempo, son para el desarrollo de lo que se ha venido tratando en la imagen cinematográfica como tiempo y espacio que chocan pero que a la vez tienen cierto impacto sobre nuestro pensamiento y construyen formas categóricas como rupturas de lo establecido.

¿Por qué pensar el pensamiento?

Diversas posturas con respecto al pensamiento han sido expuestas a lo largo de la historia de la filosofía; pensar el pensamiento en este apartado viaja en dos direcciones: una, pensar sobre lo que otros han pensado sobre el pensamiento sin el ejercicio brusco de rechazar o acoger una sola de estas formas, pues si bien miramos sobre maneras contemporáneas de concebir el pensamiento, su anclaje nos lleva a remotas posturas que en su tiempo también tuvieron gran importancia y que de alguna manera hacen eco en las voces de hoy; y la otra, la vuelta a uno mismo, a pensar sobre el acto mismo de nuestro pensamiento, sus apariciones, sus ocultaciones, sus manifestaciones, modos y formas que surgen mediante campos posibilitadores; en este caso el cine como posibilitador de dicho pensamiento.

Si el empirismo inglés por su lado apuntaba a una concepción de pensamiento adquirido por la sensibilidad externa o interna, ya fuese bajo el nombre de idea, percepción o impresión; el racionalismo adquirió una postura de pensamiento como todo contenido mental, incluidas las meditaciones de tipo metafísico, actuando como juez de la experiencia sensorial y acentuando el papel de la razón en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, estas dos posturas, concebidas como opuestas, fueron más adelante encontradas bajo la concepción tradicional de la *causalidad ontológica*

donde el pensamiento es activado por el contacto y surgimiento de las ideas como procesos internos de la mente pero también como procesos perceptivos. Bajo esta perspectiva, el filósofo John Locke sostiene que tanto el raciocinio, el juicio, la volición y el conocimiento –operaciones consideradas propias de la mente– como la sensación, el recuerdo y la contemplación, son modos de pensamiento:

La recepción real de cualquier idea en el entendimiento por medio de los sentidos, es la sensación. La misma idea, cuando se produce sin que ocurra la operación de un objeto sobre los sensorial externo, produce la reminiscencia; si la mente busca esta idea, y la encuentra con dificultad, y tras un esfuerzo para hacerla presente, entonces provoca el recuerdo. Si la mente la tiene por algún tiempo y la considera detenidamente, nos hallamos ante la contemplación (Locke, 1980, p. 339).

La postura lockeana de pensamiento, al considerar sus diferentes grados de atención –cuando la mente se fija con diligencia en la contemplación de determinados objetos teniendo en cuenta sus ideas en todos sus aspectos, relaciones y circunstancias; cuando por el contrario, observa las ideas que se suceden en el entendimiento sin dirigir las en pos de ninguna de ellas; o cuando deja que pasen las ideas desapercibidamente cuestiona que el pensar sea la esencia del alma, pues:

Desde el momento en que la mente puede emplear, en diferentes momentos, distintos grados de pensamiento, y de que en ocasiones, incluso en un hombre despierto, puede tener pensamientos tan oscuros que parece como si no tuviera ninguno en absoluto; y de que, en definitiva, en el oscuro retiro de un sueño profundo pierde de vista toda idea; puesto que, digo, todo esto es una cosa confirmada por la experiencia, pregunto si no es probable que el pensamiento sea la acción y no la esencia del alma, ya que las operaciones de los agentes pueden admitir fácilmente aumento y disminución, pero las esencias de las cosas no son susceptibles de tales variaciones (Locke, 1980, p. 341).

Hasta el momento es de resaltar la aparición de un pensar, el pensamiento fuera de las operaciones meramente cognitivas ajustadas al pleno raciocinio, la apreciación de un pensamiento pensado teniendo en cuenta la percepción y las emociones. Bajo esta medida, ¿no es el cine un posibilitador de pensamiento cuando, hablando precisamente de los sentidos, lo imaginado, las emociones, la razón y el conocimiento los situamos

como espectadores de dicha creación? Vamos ahora al asunto de su posicionamiento como lo alcanza a tocar Locke en esta última cita o como lo pensarán de alguna manera filósofos ya del siglo XX como el vitalista Ortega y Gasset y el fenomenólogo Heidegger. El que el alma, el ser o los actos sean la guarida del pensamiento devela el lugar que este ocupa. Si el pensar procura alcanzar un saber, no uno meramente intelectual, sino un *saber a qué atenerse* y es la única necesidad que el hombre tiene porque parte y llega de y a alguna duda, la filosofía orteguiana llega a una llamada *razón vital*: el hombre al dudar tendrá oportunidad y manera de pensar y lo llevará a un pensar sobre sí mismo, sobre su propia vida.

Volvemos al campo que nos atañe ¿Es el cine gestor de dudas e inquietudes? ¿El espectador no llega acaso con dudas ante el filme y este es generador de otras más? ¿No es el cine, entonces posibilitador de pensamiento en cuanto siembra dudas sobre una y otras vidas? Heidegger (1995) afirma que lo que propiamente hay que pensar permanece retraído. No se ha hecho todavía para nosotros digno de ser pensado, memorable. Por eso no ha alcanzado todavía nuestro pensar, propiamente, su elemento. Propiamente, nosotros no pensamos aún. Por eso preguntamos: ¿qué significa pensar? (p. 146); acepta sin embargo, que no es que el hombre nunca haya pensado, mas sitúa la categoría de pensamiento en un grado superior en el que “lo meditable es lo que da qué pensar. Por sí mismo él nos habla de que nos volvamos hacia él y, ciertamente, pensando. Lo meditable no es de ninguna manera establecido por nosotros... lo meditable da, nos da qué pensar” (p. 137) y es ese hecho meditable el que no se nos ha dado, no nos hemos vuelto hacia lo que hay que meditar y, sobre todo, porque lo que hay que pensar se ha apartado de los hombres y se tiene apartado.

¿Cuántas veces se nos ha censurado, espacios, imágenes, creaciones que promueven el pensar sobre algo, en especial sobre lo *prohibido*, lo *peligroso*, lo *subversivo*? ¿No es el cine acaso una de las tantas creaciones que pone de manifiesto lo que hay que meditar, lo que hay que pensar? ¿No es igualmente ese ocultamiento lo que da qué pensar? “Cuando lo que más hay que meditar se mantiene en un apartamiento, entonces sucede ya y solo en medio de su vuelta hacia, esto es, de tal manera que él ya ha dado que pensar” (Heidegger, 1995, p. 138). Pensemos ahora en la posibilidad de pensamiento que ofrece el cine porque ha dado qué pensar sobre lo que se ha apartado: el realizador que crea lo obnubilado, el espectador que busca y se encuentra con lo oculto, ambos piensan ante y sobre eso que ha sido apartado; el maestro como ese espectador que define el cine como:

Una posibilidad de contar historias de comunidades o pueblos desde la imagen, desde lo visual, creo que es un formato distinto que nos permite romper un poco con algunos de los esquemas centrales de la educación y de la escuela, y a la vez abre el campo para poder reflexionar frente a situaciones históricas que han vivido ciertos contextos. Creo que esa es mi mirada frente al cine. Una posibilidad (Miguel Franco, anexo D).

Ahora bien, tener presentes las posturas filosóficas contemporáneas sobre pensamiento conlleva a romper los límites entre lo perceptual y el raciocinio, es considerarlos dentro de un campo abierto de posibilidades, nombrado como pensamiento *acategórico*; el pensamiento del azar, de lo nuevo, de lo oculto pluraliza este ejercicio con la voluntad de descentralizar y descompensar lo consistente. Pensar no consuela ni hace feliz dice Foucault (1995):

Pensar se arrastra lánguidamente como una perversión, se repite con aplicación sobre un teatro, pensar se echa de golpe fuera del cubilete de los dados. Y cuando el azar, el teatro y la perversión entran en resonancia, cuando el azar quiere que entre los tres haya esta resonancia, entonces el pensamiento es un trance; y entonces vale la pena pensar (p. 140).

Deleuze (2003) por su parte plantea: un nuevo pensamiento es posible, el pensamiento de nuevo, es posible, no es un pensamiento por venir, prometido en el más lejano de los recomienzos. Está ahí, dice Foucault en los textos de Deleuze:

Altarín, danzante ante nosotros, entre nosotros; pensamiento genital, pensamiento intensivo, pensamiento afirmativo, pensamiento *acategórico* —todos los rostros que no conocemos, máscaras que nunca habíamos visto; diferencia que no dejaba prever nada y que sin embargo hace volver como máscaras de sus máscaras a Platón, Duns Scoto, Spinoza, Leibniz, Kant, todos los filósofos (p. 25).

Es importante recordar que para estos dos autores durante el destete, el pensamiento, por lo menos tiene dos cuernos: uno se llama *mala voluntad* (para desbaratar las categorías), el otro mal humor (para apuntar hacia la estupidez y clavarse en ella). Jugando con su mala voluntad y su mal humor, con este ejercicio perverso y este teatro, el pensamiento espera la salida: la brusca indiferencia del caleidoscopio, los signos que por un instante se iluminan, la cara de los dados echados, la suerte de otro

juego (Foucault, 1995). Y ¿si, precisamente, dejásemos actuar la mala voluntad? ¿Si el pensamiento se liberase del sentido común y ya no quisiese pensar más que en la punta extrema de su singularidad? ¿Si, en vez de admitir con complacencia su ciudadanía en la *doxa*, practicase con maldad el sesgo de la paradoja? ¿Si, en vez de buscar lo común bajo la diferencia, pensase diferencialmente la diferencia? Este ya no sería un carácter general que trabaja la generalidad del concepto, sería –pensamiento diferente y pensamiento de la diferencia– un puro acontecimiento; y en cuanto a la repetición ya no sería triste cabrilleo de lo idéntico, sino diferencia desplazada (Foucault, 1995).

Pensar bajo la forma de las categorías sería conocer lo verdadero para distinguirlo de lo falso, “pensar un pensamiento *acategórico* es hacer frente a la negra estupidez, y, como un relámpago, distinguirse de ella” (Foucault, 1995, p. 31). La sujeción más tenaz de la diferencia es sin duda la de las categorías, pues permiten –al mostrar de qué diferentes maneras puede decirse el ser, al especificar de antemano las formas de atribución del ser, al imponer en cierta manera su esquema de distribución a los entes– preservar, en la cima más alta, su quietud sin diferencia.

Las categorías regentan el juego de las afirmaciones y las negaciones, fundamentan en teoría las semejanzas de la representación, garantizan la objetividad del concepto y de su trabajo; reprimen la anárquica diferencia, la dividen en regiones, delimitan sus derechos y le prescriben la tarea de especificación que tienen que realizar entre los seres. Por un lado, podemos leer las categorías como las formas a priori del conocimiento; pero, desde el otro lado, aparecen como la moral arcaica, como el viejo decálogo que lo idéntico impuso a la diferencia. Por tanto, para liberar la diferencia, es preciso inventar un pensamiento *acategórico* (Foucault, 1995, p. 28).

En la filosofía de la representación, el juego de los dos predicados como rojo/verde no es sino el nivel más elevado de una compleja construcción: en lo más profundo reina la contradicción entre rojo/no rojo (sobre el modelo ser/no ser); encima, la no identidad de lo rojo y de lo verde (a partir de la prueba negativa del reconocimiento); por último, la posición exclusiva de lo rojo y de lo verde (en el cuadro donde se especifica el género color). Así por tercera vez, pero aún más radicalmente, la diferencia se encuentra dominada en un sistema que es el de la oposición, de lo negativo y de lo contradictorio. Ahora bien, ¿cómo se puede entender la diferencia entonces? La diferencia a su vez tiene una doble cara,

Como acto por medio del cual fisura la identidad –y en esa fisura va el dolor, pero también una descompresión en la pérdida de consistencia– y como forma de ejercer, en el espacio abierto por la misma fisura, la plasticidad para instalar otra cosa[...] se trata de liberar la subjetividad de un eje único y hacer de este descentramiento la fuente de movilidad para la autoproducción de la voluntad (Hopenhayn, 1995, p. 173).

Tras un acercamiento a lo que ha sido el pensamiento a partir de diversas concepciones como la empírica, racionalista y fenomenológica, y llegando a lo que de la mano de lo que algunos filósofos han denominado nuevas formas del pensar, a continuación se plantearán algunas disertaciones sobre la relación cine y filosofía mediante el estudio semiótico, los conceptos de imagen movimiento/imagen tiempo, y la logopatía como un espacio donde el intelecto y las pasiones se unen para dar paso a la ambigüedad, a la contradicción, a la subversión, con el fin de hacer posible proyectar, imaginar y actuar.

Cine y filosofía

El cine desde el estudio semiótico

La semiótica como disciplina de la lingüística que se origina con las corrientes lógicas y estructurales, anglosajonas y francesas con Charles Pierre y Ferdinand Saussure respectivamente, ha pasado de ser un acto de lectura y reconocimiento de significantes y significados, para referirse al acto de exploración de las raíces, condiciones y mecanismos de la significación en contextos reales de uso. Su relación con otras ciencias y ramas del conocimiento la han convertido en un elemento clave a la hora del estudio de la comunicación humana que aporta a la explicación del funcionamiento del pensamiento, cuando intenta responder a las preguntas sobre cómo el ser humano conoce el mundo que lo rodea, cómo lo interpreta, cómo crea conocimiento, lo transmite y así mismo, cómo responde a los significados que recibe para poner en funcionamiento y construir su pensamiento en una función de realimentación.

En los análisis del cine se emplean con frecuencia muchos conceptos semióticos para la identificación e interpretación de los signos vehiculados en los filmes. Roland Barthes (2001) en su estudio nos muestra cómo el cine emite un mensaje¹, el cual es recibido por un espectador, y está constituido por un significante² y un significado³ por medio del cual, este pretende hacer ver una situación particular para el espectador. En este sentido el cine es reconocido por el autor como el modelo de los medios de comunicación de masas; por su parte, la ciencias humanas experimentan un desarrollo notable: la exploración cada vez más coherente del psiquismo, la observación cada vez más fina de los procesos de percepción y de sus repercusiones, la extensión de la teoría de la información a sistemas complejos de señales, principalmente al lenguaje, todo ello requiere una reflexión de síntesis, cuyo objeto privilegiado es, por naturaleza, dinámica y *total*: la imagen fílmica. Esta relación es identificada en la escuela también; en la práctica pedagógica el cine es una herramienta para elevar el pensamiento hacia unos conceptos filosóficos visibles o reales,

La imagen crea una situación filosófica, es la copia mental de algo, es una relación de conocimiento con la realidad; en el fondo, indica la separación entre la conciencia y el mundo exterior y ese trasfondo es el que utilizo del cine como instrumento didáctico; ese proceso entre la imagen y la realidad con los conceptos filosóficos que coexisten entre las dos (Leidy Barreto, anexo D).

Su proceso significativo cumple con el fin social de unir por medio de un lenguaje universal –la imagen– múltiples visiones de mundo, integrando comunidades que hacen una lectura de conexión entre la masa lingüística y los sentidos de la película.

-
- 1 Hay en algunas imágenes fílmicas un contenido puramente intelectual. Más allá de todo poder emocional, o incluso simplemente argumentativo, estas imágenes pretenden hacernos saber, o enseñarnos, alguna cosa. Dicho de otro modo, algunos elementos de la imagen son verdaderos mensajes (Barthes, 2001, p. 27).
 - 2 Los soportes generales del significante son el decorado, el vestuario, el paisaje, la música y, en cierta medida, los gestos. Su momento de aparición debería ser objeto de un estudio particular; los signos se reparten por el filme con una densidad diversa; evidentemente, el principio del filme tiene la mayor densidad significativa; no solo porque, como ya hemos señalado, los fenómenos de inauguración son siempre estéticamente más importantes que los otros, sino también porque el principio del filme tiene una fascinación intensa de explicación: se trata de explicitar lo más rápido posible una situación desconocida para el espectador (Barthes, 2001, p. 29).
 - 3 De un modo general, el significado tiene un carácter conceptual, es una idea; existe en la memoria del espectador, el significante no hace más que actualizarlo, tiene sobre el significado un poder de llamada, no de definición; precisamente por eso en semiología no es del todo exacto postular una relación de equivalencia entre el significante y el significado: no se trata de una igualdad de tipo matemático, sino más bien de un proceso de tipo dinámico (Barthes, 2001, p. 32).

“Debido a que toda imagen del filme es simbólica, el cine lleva en él todas las riquezas del espíritu humano en estado naciente. Lo propio del símbolo es reunir en él la magia, el sentimiento, la abstracción” (Morin, 1961, p. 247) que de alguna manera son componentes del pensamiento humano en una fusión de lo emotivo con la razón: “toda imagen, simbólica por naturaleza, tiende a desprender una significación al mismo tiempo que una participación afectiva” (Morín, 1961, p. 244), y que no se construye ni se comprende por una mera gramática de los signos, sino por una relación pragmática de uso de los mismos:

En verdad, el filme no se puede definir como un campo semiológico puro, no se lo puede reducir a unas gramáticas de los signos. Sin embargo, se nutre de signos elaborados y ordenados por su autor con miras a su público; participa parcial pero indiscutiblemente en la gran función comunicante, de la que la lingüística no es más que su parte avanzada (Morin, 1961, p. 28).

La lectura de imagen a la que obliga el cine, para llegar a su proceso de significación, recurre a procesos mentales que pasan por la percepción, la emoción y la razón. La práctica pedagógica en esta perspectiva se subvierte al ser vista como:

Pensar con las imágenes, y ese es el cine pensar con las imágenes, o el cine es cómo pensar con imágenes y las imágenes que piensan, porque las imágenes también cuando están ensambladas en formato de montaje en el cine empiezan a cobrar su propia vida y empiezan a generar su propio discurso (Andrés Fonseca, anexo D).

De esta forma, se estarían reconociendo los avances de los estudios semióticos en Barthes (2001), y que aportan a la investigación en curso, cuando se menciona la importancia de la existencia de una *zona periférica de significación*⁴.

Aparecen entonces ciertos interrogantes que valdría la pena puntualizar: ¿hasta qué punto el maestro/espectador es consciente de la existencia de zonas periféricas de significación que contribuyen a la elaboración y confirmación de otros mundos po-

4 La zona periférica de significación está dada no solo por la relación sintáctica de los signos empleados en el filme, sino por la presencia de signos descolgados donde no solo importa la analogía entre el significante y el significado, sino donde se descubre el valor estético del filme en que el creador aporta al sentido polivalente, sin abandonar los límites de lo inteligible.

sibles? ¿Qué tanto valor le da el maestro/espectador a los significados discontinuos, marginales del cine dentro de su práctica pedagógica? ¿Qué formas de pensamiento se construyen o deconstruyen en el maestro/espectador a partir de una experiencia semiótica con el cine? ¿Qué importancia tiene para la construcción de subjetividades, el análisis semiótico en esta perspectiva? Si el cine “desarrolla un sistema de abstracción, de ideación; segrega un lenguaje, es decir una lógica y un orden –una razón–” ¿qué tanto aporta el estudio de elementos semióticos en el reconocimiento y uso del cine como dispositivo de poder?

La propuesta del cine como una estrategia para desarrollar el pensamiento se constituye en una experiencia con y para los sujetos en formación y para el docente en ejercicio, con la perspectiva de potenciarse en la realización de prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en otros ambientes educativos y otros contextos políticos y socioculturales. De forma simultánea

Es una *estrategia-dispositivo* que genera prácticas pedagógicas innovadoras, en el sentido de que, cualquier docente, en cualquier área específica del saber, puede acercarse a los estudiantes universitarios y al ejercicio de pensar y sentir mediante la experiencia maravillosa de ver una película que provoque emociones y conceptos, que a su vez generen reflexiones, debates, inferencias, dudas, argumentos, incomodidades e incertidumbres; en otras palabras, que problematicen la realidad y todo lo que en ella se produce (Nana Rodríguez, UPTC, anexo D).

El logo y el pathos como productores de pensamiento

En clave filosófica, Julio Cabrera (1999) destaca la necesaria integración de la racionalidad lógica (logos) con el elemento afectivo (*pathos*) para la generación de saber,

Esta racionalidad logopática del cine cambia la estructura habitualmente aceptada del saber, en cuanto definido solo lógica e intelectualmente. Saber algo desde el punto de vista logopático, no consiste solamente en tener “informaciones”, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia, y en haber aceptado dejarse afectar por alguna cosa desde dentro de ella misma, en una experiencia vivida (pp. 18-19).

Se observa por consiguiente que la experiencia de sí, la experiencia de lo otro (el cine) es la categoría que le permite al maestro como sujeto de estudio en esta investigación generar saberes y pensamiento para configurar su yo, constituir sus subjetividades y mirar en qué medida afecta esto a lo pedagógico. Por tanto, el cine como una estructura conformada por conceptos/imágenes es un “lenguaje instaurador que exige pasar por una experiencia para ser plenamente consolidado” (p. 18), el filme termina cuando el espectador lo lee, lo interpreta, lo piensa y lo siente, y esto es una dimensión comunicativa del mundo; en términos de Garavito (1991) citando a Foucault “la imagen pensamiento es la fuerza de un espacio y un tiempo que relacionan automáticamente una idea y otra idea, un pensamiento y un objeto, un autor y un lector, etc.”, con lo que se ponen en juego diferentes o iguales *cronotopos*⁵.

Los límites de la racionalidad solamente lógica expuestas por filósofos como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard y Heidegger, hacen que a esta se adhiera el componente afectivo: “el *pathos* ha dejado de ser un ‘objeto’ de estudio, al que se puede aludir exteriormente, para transformarse en una forma de encaminamiento” (Cabrera, 1999, p. 14) hacia la generación de pensamiento. El cine, en esta perspectiva, se considera como una forma de captación del mundo, es aprehendido y promovido por los sujetos produciendo “un impacto emocional que, al mismo tiempo, le diga algo acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, etc., que tenga un valor cognitivo, persuasivo y argumentativo a través de su componente emocional” (Cabrera, 1999, p. 20).

Ahora bien, ¿qué tipos de sujetos maestros se están constituyendo mediante el uso del cine? El estudio de Cabrera hace mención a algunos elementos que, en la relación cine/pensamiento como parte constitutiva de subjetividades, aportan al estudio:

La idea de lo verdadero. El cine muestra aserciones imaginantes acerca de la realidad no necesariamente verdadera; la verdad es construida desde la lectura del filme pasando por el impacto emocional que lleva necesariamente a la reflexión. Bajo esta perspectiva, la crítica hecha por Aristóteles a Platón, es válida en tanto que en el cine “una misma cosa puede tener más de una idea, más de una esencia. La imagen muestra que las cosas están atravesadas por visiones diferentes, por abordajes y accesos diversos”

5 Entiéndase el término *cronotopo* como la relación espacio tiempo que atraviesa la imagen pensamiento y que, en el caso del cine, está vinculado a una fuerza preconsciente y precognoscitiva que puede unir o separar al espectador con el director, en la medida en que aquel frente al filme como experiencia se sienta o no impregnado por el tema.

(Cabrera, 1999, p. 50). Cuando la imagen cinematográfica problematiza la verosimilitud de lo posible, es porque ha llegado al punto en que el espectador hace su propia lectura y construye su verdad sin que esta se encuentre sujeta a las pretensiones que el director haya tenido al momento de construir la cinta. El espectador está en su derecho de tener múltiples puntos de vista o percepciones de una imagen sin estar sujeto a que corresponda a las intencionalidades del director; la construcción de su pensamiento en esta medida es libre, es el encuentro de su experiencia con el mundo y su experiencia con el mismo filme.

El carácter problematizador. Lejos de ser un registro real, el cine tiene la característica de problematizar, desestructurar, distorsionar donde lo logopático favorece la ruptura, la problematización de lo particular, lo tremendo, lo devastador. La logopatía problematiza la exclusividad lógica, el control, la armonía, lo estético, lo tranquilo, lo dominable, lo divino. El cine nunca confirma nada. Vuelve a abrir lo que parecía aceptado y estabilizador (Cabrera, 1999, p. 30).

Se da paso así a lo que Foucault llama *intempestivo* (Garavito, 1991), entendido como “una fuerza interior al tiempo que destituye en el tiempo sus continuidades, sus procesos, sus identidades y sus contradicciones” (p. 35) y que muy poco le interesa encerrar el acontecimiento dentro de un molde temporal para más bien interrogarlo y problematizarlo. En esta medida, la película no genera un único pensamiento, cerrado, concluyente; sino más bien una experiencialidad abierta que ofrece múltiples pensamientos, comportamientos no consolidados, ni eventos plenamente establecidos. Si la imagen cinematográfica es desestructora, desestabilizadora y subversiva, el pensamiento que genera puede tener estas mismas características, ser desestabilizador y subversivo.

Sí, creo que permite subvertir y sobre todo que, la misma lógica del cine rompe la linealidad de los textos, entonces ahí cuando hay la lectura de un texto y tenemos una confrontación con la película; hay descentramientos, desequilibrios cognitivos que hacen que las personas puedan mirar un poquito más allá y puedan llegar a otras reflexiones que con el solo texto no llegarían, entonces por eso creo que hay unas prácticas nuevas no tanto en la ejecución técnica de la práctica, pero sí en la manera como se rompe esa imagen que se denomina dogmática en el pensamiento y se pone a la gente en otros sitios, por eso la emoción juega ahí un elemento clave en el trabajo del cine (Oscar Pulido, anexo D).

La realidad antisustancialista. La duda metódica es asumida por el autor en la medida en que a través del cine el espectador rechaza una solución última y definitiva al problema de la realidad. “En este sentido, Descartes es quien advierte que hay que detenerse, que no se puede seguir pensando así, que es necesario dudar de todas las semejanzas, de todas las apariencias, del mundo y de los seres” (Garavito, 1991, p. 14); esta es una forma de pensamiento que advierte su procedencia del afuera al transformar la concepción que se venía teniendo de este; un tipo de pensamiento que con la duda de Descartes abarca un determinado periodo histórico en el que se “inaugura la substancia pensante como subjetividad. En otras palabras, el grito cartesiano inventa la subjetividad (yo pienso) y la eleva como fundamento nuevo del pensar” (Garavito, 1991, p. 15).

Temporalidad en el cine y en el pensamiento. Se habla desde Hegel de la temporalidad del propio movimiento del pensamiento, y a esta acude Julio Cabrera (1999):

El cine es ya, per se, inevitablemente, un mundo hecho de tiempo, de secuencialidad, de momentos; es el arte temporal por excelencia, en donde hasta lo estático está, paradójicamente, en movimiento. El cine vive de la propia historicidad del espectador, de su ojo, de la dinámica misma de la vida (p. 208).

El pensamiento construido usando el cine, construye a la vez unas relaciones de temporalidad, ya no solamente en la experiencia misma que transmite el cine, sino en el propio movimiento del pensamiento en correspondencia con la vida y experiencia del espectador.

El cine como acción política. El cine visto como lenguaje transgresor, subversivo e hiper-crítico no se encierra por esto dentro de los parámetros de la lógica, pues se afirma que el cine también a través de “la apelación a las emociones parece una vía más rápida, segura y eficaz contra la injusticia, la intolerancia y la desconsideración” (Cabrera, 1999, p. 256), constituyéndose en un medio de construcción de pensamiento del logos, las emociones y la persuasión. Al respecto, Cabrera menciona que el espectador puede estar atravesado por la voluntad de poder (en términos de Nietzsche) o por la alienación (en términos de Marx); en cuanto a la primera, se hablaría de una imagen acción, en términos de Deleuze, que pasa de la percepción a la acción, o se hablaría en cuanto a la segunda de un cine que:

Ha sido visto muchas veces como lugar privilegiado de la alienación, entretenimiento frívolo e intrascendente y rentable comercio, así como de embrutecimiento de los sentidos a través de la rápida sucesión de imágenes, y como mero “espectáculo para masas”. En una palabra, algo que nada tiene que ver con un instrumento de denuncia y de acción política en algún sentido noble y elevado (Cabrera, 1999, p. 242).

Atendiendo a los aspectos mencionados por Cabrera, la voz del maestro que articula el cine con su práctica pedagógica replica una vez más el interés por pensar sobre las verdades establecidas y la subversión de las mismas mediante un ejercicio anárquico como lo menciona el educador, publicista y comunicador Omar Fabián Vera Cortés perteneciente al equipo de Caleidoscopio:

Yo parto de un ejercicio de anarquía permanente, una rebeldía en todo momento para transformar y ese es uno de los ejercicios también, entender qué es eso de transformar, esa transformación que tiene que llevar a ser un libre pensador y ese libre pensador es incluso romper los esquemas que la escuela te impone y eso cuesta mucho cuando el medio exige que hay que responder con esto, hay que hacer esto otro y el currículo es esto, tú tienes que ir para allá (anexo D).

Ese pensar la escuela como lo estipulado, lo ha llevado en cierta forma a resignificar el papel de maestro, pensarse y pensar sobre el espacio en el que actúa para definirse como un tipo de maestro anárquico entendida la anarquía como “ejercicio de responsabilidad social, de pensarse lo que pasa, y que realmente eso que pasa lo empecemos a transformar” (Omar Vera, anexo D).

El cuestionar las verdades, el problematizar lo establecido como posibilidad que brinda la imagen y tras la emotividad acompañada de procesos de percepción, llega el actuar dentro de los términos de Nietzsche que Cabrera (1999) menciona como esa voluntad de poder:

Nosotros también proponemos es eso, cómo re-evolucionamos, desde esa mirada que hacemos de las cosas, es el ejercicio que siempre hemos pretendido en las bibliotecas en los últimos años, que la gente piense qué es lo que está

viendo y cómo eso realmente lo lleva a transformarse y a pensarse no desde la gran revuelta, el gran proceso cultural, que nos gustaría mucho hacerlo, sino también desde lo micro (Omar Vera, anexo D).

Y cómo el maestro es consciente de esa otra posibilidad que va en detrimento de la transformación y de la acción política:

Ahí está el poder; ese que puede ser en cierta forma positivo, de generar crítica y resistencia; también puede ser lo contrapuesto y generar pueblos dormidos o insatisfacción, suicidio, muchas cosas, que han llevado una parte nociva por eso es importante, educar para ver el cine, para verlo de manera crítica de manera reflexiva (Cielo Ibáñez, anexo D).

El maestro, dentro de su acción pedagógica, acción política además, cuestiona las verdades que se han tejido sobre la escuela, siendo de esta forma sujeto que transforma y construye permanentemente lo que ella es:

Cómo puede generar un pensamiento que incluya muchas formas de pensar que nunca como una regla de meternos en unas normas de colegio que a veces son como hipócritas, que nos llevan a ser como queremos ser a ser algo que no somos sino que el pensamiento puede ir mucho más allá de la realidad de lo cotidiano ese pensamiento puede volar hasta donde el que trabaja quiera (Cielo Ibáñez, anexo D).

Capítulo 5.

Cine-ojo.

El cine, la pedagogía y la formación de maestros

Las relaciones entre el cine y la pedagogía, situadas en el escenario de la formación de maestros nos invitan a preguntarnos por la configuración de subjetividades de maestros y de prácticas de formación, específicamente: ¿Qué lugar ocupan el cine y la pedagogía en la constitución de formas de subjetividad?, ¿cambian el pensamiento de los sujetos?, ¿le desgarran?, ¿le permiten experimentar? ¿Corresponden a una correlación: saber/poder/subjetividad?

A primera vista, podríamos afirmar que el cine y la pedagogía no son configuraciones lineales ni planas, con una sola forma de constitución y apropiación; por el contrario, han tenido diferentes movimientos en la relación tiempo y espacio, distintas relaciones con los códigos morales, con las formas de verdad, así como con los sujetos. Por esto, pensar cómo se configura la relación cine/pedagogía en el escenario de la formación de maestros, nos lleva a una pregunta genealógica en la que se requiere experimentar lo que somos en esa relación, *somos*, refiriéndonos a los maestros, sujetos de la pedagogía y a otros individuos que forman parte de ella, los maestros en formación, los directivos, los expertos, los pedagogos. Se trata así de emprender una experimentación, no en el sentido positivista del experimento sino a través del querer atravesar una experiencia, de mirar los procesos de subjetivación que pueden darse en la relación cine/pedagogía, rastreando los saberes y los sistemas de poder que regulan las prácticas del cine en relación con las prácticas pedagógicas, de rastrear hasta qué punto el cine ha sido una forma de pensamiento desde la pedagogía.

El abordaje de estas relaciones ha atravesado diferentes puntos, a partir de las voces de los maestros, los planes de trabajo y programas de algunas facultades de educación de la Universidad Pedagógica Nacional y los documentos que proponen directrices sobre la formación en Colombia.

Este capítulo aborda la discusión cine/pedagogía/formación, en las prácticas de los maestros, explorando sus apuestas y sus variantes. En las siguientes preguntas intentamos resumir las inquietudes que luego de este recorrido abren los trayectos investigativos del cine como forma de pensamiento: ¿Qué metáforas¹ se han configurado en la relación cine/formación de maestros? Y, en ese sentido, ¿qué experiencias de la lectura ha posibilitado la pedagogía o las pedagogías en las relaciones del cine y la formación de maestros?

¿Qué se entiende por formación de maestros?

La pregunta por la formación de maestros es hoy uno de los asuntos de mayor relevancia en el debate internacional, más aun cuando en el contexto contemporáneo aparece entre las metas de la educación para la siguiente década el fortalecimiento de la profesión docente, específicamente “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria [...] favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente” (OEI, 2010). La formación de docentes es vista como uno de los factores que promoverán el mejoramiento de la calidad de la educación, y es asumida por los marcos normativos como el conjunto de procesos que además de facilitar el desarrollo profesional permitirán alcanzar los propósitos de una educación de calidad:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relaciona-

1 El concepto de metáfora se ha tomado de Jorge Larrosa (2003) y hace referencia a los modos de la formación en la forma de ser asumida.

dos con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones (Decreto 1278 de 2002, art. 38).

Pese a la preeminencia de este modo de asumir la formación en el discurso oficial, situándola a la luz de la profesionalización y de las demandas de una sociedad en la que la eficiencia y la productividad son principios de la vida para el trabajo, surge la pregunta por las prácticas de formación en las que se tejen otras apuestas de la formación de maestros; se trata así de visibilizar las posibilidades que, construidas a partir de otros modos de ver, han posibilitado la expresión de la singularidad del ser maestro.

A partir de allí, el abordaje de las preguntas ya planteadas, que nos invita a explorar hasta qué punto el cine como producción cultural, como manifestación artística, como parte de la industria del entretenimiento, como confluencia de relaciones poder/saber, ha tenido efectos en la constitución de maestros. Anteponiendo a este asunto la mirada sobre una cuestión que en apariencia presenta una respuesta ya dada, en donde el cine, sin duda ha ocupado diferentes lugares en las prácticas educativas y pedagógicas de la formación de maestros, como muestra de esto, se encuentra que no en pocos casos las películas se integran a los programas de diferentes cursos y seminarios que forman parte de los programas de licenciatura y de posgrados en educación. No obstante, una de las inquietudes de esta investigación ha sido socavar en esos lugares ocupados, visibilizando los saberes que hacen posible que el maestro construya relaciones con el cine donde se moviliza a sí mismo y da lugar a la movilización de los otros a partir de la generación de pensamiento.

Las relaciones establecidas entre el cine y los maestros en formación pueden encontrarse permeadas por aquello que sustenta, justifica y posibilita, determinadas prácticas de formación, específicamente, por las prácticas que han permitido el encuentro de los maestros con el cine, lectura que pasa por la pregunta sobre qué es la formación más allá del discurso oficial y cómo se configura, en particular, la formación de maestros. Al respecto, habría que situar cuáles son los referentes que enmarcan este *proceso*, reconociendo que se trata de un campo de debate, donde convergen relaciones de diferentes órdenes. En principio, debe reconocerse que la formación de maestros pasa por los planos de la política, de las formas sociales, culturales y en las prácticas a partir de las que se asume este proceso. En ese sentido debe reconocerse

que sobre la formación de maestros son diversas las posturas de los actores que confluyen en su formulación y en sus prácticas (instituciones formadoras de formadores, investigadores, organismos internacionales, instituciones del Estado), pero, desde el acercamiento a quienes piensan y viven esos procesos de formación se hará visible una manera de asumir la formación a través de la experiencia que fractura los límites de lo institucional, del deber ser del profesional docente y toca las fibras de lo vital.

Para referirnos a uno de estos planos, retomamos lo dicho por Vasco, Martínez, Vasco y Castro (2007), quienes señalan cómo “la legislación educativa marca las pautas para configurar un panorama nacional en cuanto a la formación inicial y continuada de docentes, es interesante analizar los énfasis desde los cuales es impartida, en el ámbito educativo nacional” (p. 42). Entonces, es posible identificar, en su complejidad, los sentidos y el funcionamiento que desde la política se ha propuesto para la formación de maestros, encontrando por ejemplo que los *desafíos del mundo contemporáneo* como la calidad, la innovación y el mejoramiento han generado que enunciados como *la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento* sean referentes mediante los que se direcciona la formación docente.

En el marco de la Universidad Pedagógica Nacional, la formación es asumida como “la realización de la persona en su integridad” (UPN, 2008, p. 6), que se orientaría a partir de los propósitos del desarrollo humano integral, entendido como “la realización del sujeto en todas sus dimensiones: en la relación consigo mismo, en su intersubjetividad y en su interacción con el ambiente” (p. 7). En este sentido, el Proyecto Político Pedagógico de la UPN sitúa la formación en cuatro ambientes educativos a saber: “formación disciplinar específica, formación científica e investigativa, formación pedagógica y formación deontológica y en valores humanos que confluirán en dos campos o momentos de la formación: el ciclo de fundamentación y el ciclo de profundización” (pp. 62-64).

Vale la pena, en ese sentido pensar la formación, a partir de lo que viene siendo en el escenario de la legislación y de las políticas públicas, que genera condiciones importantes para su funcionamiento, como de las posibilidades que tienen lugar en los escenarios en los que acontecen cotidianamente las prácticas de formación de maestros; es decir, lo que ocurre con los maestros formadores, con los maestros en formación y entre formadores de formadores y maestros en formación; de algún modo, pensar qué ocurre con su subjetividad; retomamos a Jorge Larrosa (2003) quien plantea:

Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo (p. 32).

En este marco de ideas, se encontrarán diferencias contundentes entre lo que se visibiliza acerca del cine y la pedagogía en una mirada institucional, donde la formación se enmarca dentro del esquema de la enseñanza que busca profesionalizar, y ahondar en la experticia del docente y desde lo que se propone en unos modos de asumir la formación, más como aquello que se construye y deconstruye a lo largo de los trayectos de la experiencia formativa que como el resultado acumulado de programas de formación.

A través de una mirada institucional a las relaciones entre cine y formación de maestros, puede encontrarse a partir del rastreo realizado, que el cine forma parte de los recorridos que los maestros en formación llevan a cabo a lo largo de su transcurso académico, no quiere decirse con esto, que el cine se presenta como regularidad en todos los planes de trabajo y programas de formación de maestros, pues es predominante el enfoque en donde el libro, el tema y el concepto son los protagonistas para la formulación de propuestas de cursos y seminarios de formación. Si bien se revisaron las propuestas curriculares de dos programas de licenciatura de la Facultad de Educación y uno de la Facultad de Ciencia y Tecnología; es claro que el cine es objeto de estudio en algunos espacios académicos (asignaturas) relacionadas de manera más directa con este, así en asignaturas relacionadas con el arte y con la comunicación es frecuente encontrar que el cine es un componente temático, igualmente los seminarios relacionados con pedagogía y didáctica son los que en su mayoría incluyen el cine como componente metodológico (en casi todos los casos).

Es recurrente la ubicación del cine como pretexto para el abordaje de conceptos, como *alternativa metodológica*, como *herramienta didáctica*, y en este sentido la ubicación de películas, análisis de videos, cine foros y películas ilustrativas de algunos temas son el lugar común para referirse al cine desde la mirada de la planeación de un espacio académico donde son ubicadas generalmente en el marco del cronograma de actividades y de los aspectos metodológicos de los cursos.

Lo que lleva a encontrar la mención al uso de películas en el marco de las “actividades” de una programación, específicamente dentro del cronograma que hace parte del componente metodológico de determinado seminario. Cabe preguntarse si es suficiente la presencia de películas en los programas y planes de trabajo de diferentes maestros para afirmar que se está haciendo un *uso pedagógico del cine*.

Ahora bien, pensamos en la formación de maestros dentro de un escenario global donde la mirada sobre lo mediático, las tecnologías de la comunicación y la información vienen cobrando cada vez más relevancia; donde se imponen nuevas formas de ser maestro, donde la tecnología digital presenta nuevas posibilidades en la relación *audiencia y cine*, y donde innovar se ha convertido en un imperativo para formar maestros competentes. Dentro de este escenario surge el posicionamiento ético-político de quien forma y de quien es formado como componente clave que puede direccionar o redireccionar el uso que se le da al cine en la formación de maestros. Cuando se diseña un curso que relacione al cine y al maestro; cuando se proponen actividades en una clase que implican una o varias películas o se sugiere a los estudiantes que vayan a cine y cuando el estudiante ve, escucha la película decide atender o no a ella; cuando hay disposición para ver y escuchar, podríamos decir leyendo a Larrosa (2003) que existe posibilidad de formación, “la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos” (p. 29).

La formación es enunciada a partir de los referentes políticos como el proceso de preparación y *mantenimiento* del maestro; Marta Salinas y Fanny Forero de Ascofade muestran que los avances generados en las últimas décadas llevan a concebir y a organizar la formación del maestro dentro del marco de la preparación permanente y en algunos países se le incluye como parte del sistema educativo. En Colombia se expresa como un continuum formativo que lo acompaña durante todo el ejercicio de la profesión, o desde el Ministerio de Educación Nacional como el “conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente como profesional del educación” (Vasco, Martínez, Vasco y Castro, 2007, p. 59). En este caso no queremos asumir la formación como continuum que procede del afuera del sujeto, queremos proponer el cine en tanto posibilitador de *experiencias* de la formación del maestro, y esta a su vez como condición de posibilidad para el pensamiento.

En algún sentido correspondería asumir una percepción de la formación más cercana a lo humano en el marco de su complejidad y no solo desde los fines predominantes del trabajo, la profesionalidad y la productividad,

Encontramos que la palabra *formación* hace referencia a una mirada más *amplia, integral, humana o humanística*, donde no solamente se piensa en el empleador y el empleado, en la parte operativa y aplicativa, sino que hace alusión a lo valorativo y actitudinal, que también constituyen en esencia a una *persona*. La formación (inicial y en servicio) es concebida entonces como un elemento transformador de las prácticas diarias, las cuales requieren conocimientos conceptuales, técnicos, competencias psicosociales y humanas (Vasco, Martínez, Vasco y Castro, 2007, p. 29).

En este sentido, aunque no desconocemos el marco normativo que organiza y dispone el sentido que tiene la formación de maestros en el contexto nacional, no la asumimos limitada a la carrera profesional que se orienta hacia el desarrollo del docente y al perfeccionamiento de sus prácticas, en tanto proceso continuo que avanza hacia el mejoramiento. Para este caso, la formación de maestros se asume como *trayecto singular*, en el que se ponen en juego diferentes condiciones (académicas, culturales, sociales, entre otras), donde cada sujeto elabora su proceso de formación y en donde se reconoce al maestro en sus dimensiones ético-políticas y estéticas, como aspectos constitutivos de su subjetividad.

Los saberes, la pedagogía y la formación de maestros

Si asumimos la pedagogía como el saber fundante de la formación de maestros, y retomando a Jorge Larrosa (2000), encontramos que *el logos pedagógico* es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensión de dictado y que, como tal juego, conjura necesariamente todo intento de convertirlo en una receta metodológica:

En una conclusión provisional y seguramente simplificadora diremos que el logos pedagógico sería el que funciona a través del juego abierto excéntrico, nunca cerrado y nunca centrado, de tres elementos que constantemente se interfieren entre sí. Primero, la vida concreta, espacial y temporalmente determinada, siempre plural y compleja, en la que se desenvuelven los protagonistas.

Segundo, un tejido dialógico híbrido, o un juego excéntrico entre discursos heterogéneos. Tercero, un impulso hacia la verdad y la justicia, o una susceptibilidad compartida por el conocimiento y la mejora de lo humano (p. 122).

Hablamos entonces de una pedagogía en relación con el otro que permite la existencia de lógicas de diálogo, de encuentro con ese otro que encuentro para afectar y ser afectado. El cine se constituye como primera medida en lugar de encuentro con el otro espectador, pero también con los otros que forman parte de la pantalla, personajes proyectados y en donde se hacen visibles y relacionan discursos, diálogos, simbologías. Desde los saberes que ponen en juego los maestros cuando recurren al cine, surge la pregunta por cuáles son las relaciones de saber que hacen del cine una posibilidad de pensamiento en la práctica pedagógica, ¿saberes técnicos, artísticos, contextuales?

Aquí, encontraremos que no en todos los casos es lo pedagógico, el componente en el que se establecen relaciones cine/enseñanza, en diferentes casos, el saber técnico y artístico tendrá un predominio sobre lo pedagógico, no solo como logos sino como campo que además de posibilitar el encuentro entre saberes, permite la articulación entre aquello que es objeto de enseñanza con las prácticas del maestro en formación, con su subjetividad y con los objetos de su reflexión (la escuela, el currículo, los saberes, la comunidad, los niños, los jóvenes, entre otros); cuando la finalidad es la construcción de un producto, o la narración de una historia, cabe preguntarse por el lugar de la pedagogía como ese espacio en la que la movilización del pensamiento tiene además un sentido eminentemente político.

La vida, como elemento constitutivo de ese *logos pedagógico* expresado por Larrosa permite desde una relación con el cine hacer visible lo que somos, lo que hemos sido en espacio y tiempo. Al decir de Harvey (2008) para este fin,

He elegido el cine, por un lado, porque se trata de una forma artística que (junto con la fotografía) surgió en el contexto del primer gran estallido del modernismo cultural, pero también porque, de todas las formas artísticas, es quizá la que posee mayor capacidad para manejar los cruces entre el espacio y el tiempo, liberan al cine de muchas de las limitaciones habituales, aun cuando se trate, en última instancia, de un espectáculo que se proyecta dentro de un espacio cerrado sobre una pantalla que carece de profundidad (p. 340).

Nuestras vidas seguramente se ven reflejadas en un filme, en una imagen en donde somos protagonistas de nuestra propia vida en un marco de relaciones entre seres humanos, en la complejidad de la calle, la comunidad, la escuela misma. Allí la pedagogía desempeña un papel de encuentro pero también un carácter subversivo de la vida a partir de la vida misma.

En esa complejidad enunciada líneas arriba, emerge ese segundo elemento del logos pedagógico, la heterogeneidad del discurso y su danzar en la diferencia. ¿Qué no es la pedagogía si no eso, un juego de discursos de saber y de poder que circulan en espacios, y sujetos que desde lo individual y lo colectivo sienten y actúan? Allí estaría presente ese tercer elemento, que da cuenta del deseo por la libertad por transformar por asumir y asumirse en este mundo. Así el cine, la pedagogía es posibilidad de un pensamiento de construcción de discurso libertario, discurso de razón pero también de pasión que confronta el orden existente, lo profana sobre cualquier expresión totalitaria y de negación al otro.

Según algunos maestros, la pedagogía tiene que ver con la posibilidad de transformación y de resistencia:

La pedagogía no solo es una línea por la cual yo voy dando cátedra, sino también la pedagogía es un ejercicio transformador, un ejercicio de investigación, un ejercicio donde se tiene que empezar a participar también dentro de las comunidades para generar transformaciones reales, entonces la apuesta está en cómo yo construyo eso, cómo lo asumo como parte de mi vida y cómo lo pongo a jugar en lo que yo hago; el otro día me preguntaban por qué era yo tan radical y aunque intento no ser radical, pero creo en lo que hago, creo que hay que hacer una independencia y una revolución educativa y que esa revolución educativa nos tiene que llevar a transformar muchas cosas de vida, pero esos ejercicios entenderlos es bastante complicados de entenderlos cuando decimos es que yo dependo de mi sueldo y ahí más bien no cambio nada porque estoy cómodo donde estoy (Omar Vera, anexo D).

El cine y la formación: una mirada a la experiencia

Pensar que el cine tiene que ver con la formación de maestros es proponer que tiene que ver con su subjetividad, es decir, no con lo que saben los maestros sino con lo que son, con una hipótesis centrada en las posibilidades de formación y transformación que puede o no tener el cine en los maestros y a la luz de una de las tesis de la lectura como formación y como experiencia de Jorge Larrosa (2003) nos preguntamos ¿qué motiva los usos del cine en la formación de maestros?, ¿qué efectos tienen sus usos?, ¿qué formas de uso se posibilitan?, ¿puede el uso del cine constituirnos o poner en cuestión lo que somos?

Para el caso de la formación de maestros; como en el caso de la lectura, el uso del cine –cuando se da– puede responder al interés por fomentar la adquisición de conocimientos, o en ciertos casos como evasión del mundo real y del yo real, caso en que al decir de Jorge Larrosa (2003) no nos afecta en lo propio, puesto que transcurre en un espacio/tiempo separado: el ocio, o el instante que precede al sueño, o en el mundo de la imaginación. Pero ni el ocio ni el sueño ni lo imaginario se mezclan con la subjetividad que rige en la realidad, ya que la *realidad* moderna, lo que entendemos por *real*, se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y la vida social (p. 26). Para el caso de la transmisión para la adquisición de conocimientos igualmente, no nos afectaría nuestro ser, en tanto que lo que sabemos y esperaríamos saber se mantiene exterior a nosotros.

Si el cine presenta un papel formativo como experiencia, es porque puede lograr trascender las fronteras entre lo imaginario y lo real donde la imaginación es ante todo una capacidad productiva del lenguaje; nos recuerda Larrosa (2003), que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez algo, activo. Dice Larrosa (2003) que tomarse en serio la lectura como formación puede ser un modo de quebrar las fronteras entre imaginación y realidad y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva de la imaginación) advirtiendo que pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa y lo que nos pasa. ¿Puede ser el cine una experiencia de lectura en el contexto de la formación de maestros? Encontraremos sobre esta pregunta que el cine en sí mismo no constituiría la experiencia, pues esta ocurre en los sujetos como

procesos singulares, de algún modo es desde la relación pedagógica, la intención y los modos de ver que es posible hacer del cine una experiencia de lectura y por lo tanto una experiencia de formación; lo que ocurre cuando afecta al sujeto.

Al señalar que el cine puede o no afectarnos en nuestro ser nos referimos a lo que nos *afecta* en tanto se experimenta acción o pasión generando potencia (potencia generadora de pensamiento en relación con el cine). “El afecto en Spinoza es la variación continua de la fuerza de existir, en tanto que está determinada por las ideas que se tienen. Hay afectos de alegría o de tristeza que aumentan o disminuyen mi potencia” (Deleuze, 1978, p. 168).

Y al afectarnos, al darse el efecto de aquello que nos afecta, se genera un impacto en nuestras percepciones, y es en este punto donde podríamos afirmar que la *lectura del cine* podría actuar como *experiencia pedagógica* que transforma a los sujetos, en tanto posibilidad de pensamiento. Allí, el poder de la imagen cobra un lugar clave, como aquello que potencia, que agencia, se trataría de la *imagen/afección*, que atraviesa la subjetividad, en palabras de un maestro:

Para mí el cine siempre ha sido una cosa que me hace palpar como un segundo corazón ahí permanentemente, tanto así que la película que más me identifica es otra película italiana que uno dice yo algún día quisiera ser así, es cinema paradiso, esa posibilidad, yo por lo menos soy como Toto distribuyendo cine ahí, así sea pirata por toda la ciudad, pero en qué momento llega a convertirse uno en realizador, en exhibidor, de tener uno su propia sala y decirle a la gente entren, entren y veamos cine, no hay ningún problema, eso sería el culmen de mi vida, hacer que el cine realmente sea un ejercicio educativo, pero para mí el cine es absolutamente fundamental como respirar, como hacer ejercicio, como salir a caminar, como leer un buen libro, para mí el cine es impresionantemente importante y creo que al día una o dos películas estoy yo viendo o por casualidad, o porque la compré o porque me la regalaron o repitiendo. Ese tipo de cosas, poder escribir sobre eso, para mí se ha vuelto fundamental poder escribir sobre eso, lo que uno siente alrededor de la imagen es absolutamente poderoso (Omar Vera, anexo D).

La experiencia de la lectura es en este marco un *acontecimiento de pluralidad*, que se da cuando confluyen las condiciones de posibilidad para ello, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, el texto –la imagen– adecuado. Como acontecimiento, escapa al orden de las causas y los efectos, y es un acontecimiento de pluralidad porque exige que libere la diferencia sin capturarla. Por lo anterior, el uso del cine en los escenarios de lo educativo y lo pedagógico es una actividad que no siempre posibilita una experiencia: la de la lectura. En este sentido, encontramos un modo de uso, donde se rompe la linealidad y donde el objetivo no se centra en la interpretación que puedan hacer los espectadores del contenido de la película, sino en encontrar las diferentes imágenes que logran efectos de acontecimiento en un grupo, lo que define que no habría una única lectura sino una lectura plural.

¿Cómo el acercamiento al cine puede corresponderse con la lectura? No debemos entender por experiencia de la lectura únicamente la aproximación a unas páginas escritas, pues la lectura desde esta óptica no corresponde sólo a la decodificación de un conjunto de códigos lingüísticos o un análisis formal de un texto, a la comprensión de un contexto histórico, económico o sociocultural; es decir, el texto no es una cosa que se debe analizar formalmente sino que se debe *escuchar*, la escucha es en este caso una actitud de apertura, de inquietud que no se limita a una actitud pasiva para la comprensión del sentido; para adquirir conocimientos, la experiencia de la lectura es *apertura hacia lo desconocido*, hacia lo que no es posible anticipar y prever. Se trata de la lectura del cine en tanto *imagen/movimiento*, *imagen/tiempo* a decir de Deleuze (2001) leyendo a Bergson.

El predominio de la lógica de la transmisión, la anticipación y de la planeación nos llevaría a un tipo de lectura como experimento, como un simple medio para llegar a un saber previsto de antemano y según criterios de verdad, objetividad, etc (Larrosa, 2003). Sin embargo, no podemos confundir el experimento con *la experimentación* o *el experimentar*, estos últimos, pueden estar en el plano de la acción, no solo de la ejecución de experimentos preconcebidos, sino de saber algo por la propia práctica, de la percepción de una sensación, de sentir en sí, una modificación (un cambio o modificación orgánica o afectiva); de sentir los efectos (de un cambio cualquiera). Así el acercamiento al cine en el terreno del experimentar, puede posibilitar la experiencia de la lectura.

De la metodología, la didáctica y otras reflexiones: una lectura a propósito del cine y la pedagogía

Las relaciones cine/pedagogía vistas en las prácticas, presentan un juego de posibilidades, donde pueden leerse distintas posturas en torno a los modos de asumir el cine en un escenario donde se encuentran como algunos de los aspectos generales, unos saberes objeto de enseñanza y un proceso de formación de maestros; podemos encontrar las siguientes posibilidades:

La enseñanza como acontecer: el concepto y la temática

Uno de los lugares a través de los que se enuncia el cine en la escena de la formación de los maestros en las facultades de educación de la UPN, es desde el sitio de la metodología. Allí, el cine utilizado como medio para ilustrar, para desarrollar o profundizar una temática, bajo la denominación de herramienta o de alternativa metodológica, que permite realizar acercamientos a los objetos de enseñanza desde *otro* discurso; en este marco, se encuentran actividades como los cine-foros, la observación y el análisis de películas como prácticas que maestros de diferentes facultades proponen dentro de sus planes de trabajo, el cine, ocupa en casi todos los casos el mismo lugar que un taller o una actividad que se realizará en el marco de un cronograma de actividades, de manera que formaría parte del *acontecer* de un curso o seminario, su lugar sería el de la mediación para llegar a algún lugar predefinido, “vista así, la enseñanza no pasa de ser otra cosa que la interacción de los sujetos que intervienen en la práctica pedagógica: una conjunción subjetiva, un puente de doble vía entre los sujetos y entre estos y el conocimiento” (Martínez, 2003, p. 193).

En este marco, aparecen como elementos que justifican el uso del cine como *actividad metodológica* la “activación de un desarrollo cognoscitivo”, “generar espacios de reflexión, debate, argumentación y escritura” o “plantear discusiones alrededor de diferentes temas”, por mencionar algunos de los argumentos encontrados, que visibilizan como eje de la enseñanza el aprendizaje de determinado contenido; en general se busca trabajar a partir de preguntas y propiciar escenarios de análisis y discusión. Este uso temático del cine, que es uno de los más frecuentes, se encuentra presente en cursos que tienen como centro reflexiones pedagógicas, sociales, artísticas y culturales principalmente.

Llama la atención, la regularidad de diferentes películas en los espacios académicos que tienen como foco de trabajo lo pedagógico-didáctico, tal es el caso de *La lengua de los mariposas* o *Los coristas*, películas que parecieran convertirse en referente obligatorio, casi bibliográfico (filmográfico), para tratar asuntos relacionados con la escuela, el maestro, la didáctica y la pedagogía; para lo que vale preguntarse si en estos casos se convierte el cine en un lugar común, para mirar algún objeto de análisis mediante la representación. Aparecen entonces películas que es posible clasificar de acuerdo a la temática central desde la que se desea sea vista o según la actividad que se espera realizar, a modo de ejemplo:

Los coristas. Análisis de la relación escuela/estructura social y política, así como una contextualización histórica de un momento determinante en la organización de los sistemas educativos.

Ni uno menos. Para discutir el problema relativo a las políticas de cobertura.

¿Dónde está la casa de mi amigo? Para abordar la discusión acerca del sentido de la escuela.

La lengua de los mariposas. Taller, pregunta orientadora: ¿qué significa ser docente? Teorías personalistas.

Video-foro. *Los coristas*: maestro: pedagogo e intelectual, trabajo y evaluación: presentación de reseña de la película y escrito de reflexión.

El método. Evaluación por competencias.

Allí, donde el cine tiene un espacio en el acontecer, prevalece la mirada de este como *medio*, que permite la comunicación, alcanzar los propósitos que se plantean.

El cine podría ser como un medio para llegar a los estudiantes y de acuerdo a la temática que se trabaje sería un medio didáctico donde ellos pueden interactuar, donde pueden participar de forma activa y se puede llegar también a una comunicación de tipo escrita y oral (María Consuelo Contreras, anexo D).

La posibilidad y el acontecimiento: sujetivación y pensamiento

El cine como dispositivo y el cine como lenguaje son dos apuestas desde las que se sitúan algunos abordajes propuestos para el cine, donde lo central no es la apropiación, reflexión o discusión a propósito de una temática o concepto, sino lo que ocurre

con los sujetos que establecen modos de lectura con el cine. “Se diría, por ejemplo, que cuando el sujeto habla, efectivamente actúa, pero como un engranaje de la máquina del lenguaje; que es un lugar vacío mientras ningún sujeto entre a tomar posición en él” (Martínez, 2003, p. 208). Lo anterior no quiere decir que se trate de un uso desprovisto de propósitos o intencionalidades, aquí aparecerían unas formas de uso que pueden leerse a la luz de lo planteado por Jorge Larrosa (2003) acerca de las metáforas de la lectura. Donde se encuentran también las metáforas del *fármaco*, del *viaje* y de la *traducción* que se explicarán más adelante, además de la metáfora, para el caso de la *innovación*. En todos los casos, se encontrará que la generación de otras posibilidades que más allá del abordaje temático logren movilizar al sujeto y su pensamiento, serán el objetivo.

Estos abordajes, intentan romper la idea de enseñanza como una relación maestro-estudiante, que es dada por válida mediante una, “racionalización clausurada dogmáticamente” (Martínez, 2003, p. 209). En este sentido, se encontrarán propuestas que en general buscan *transformar* la subjetividad, asumir el cine a través de la lectura y la narración, en donde las posibilidades de combinar técnicas, utilizar diferentes imágenes para romper con la linealidad de los elementos clave que direccionan en otros sentidos la enseñanza.

No obstante, es importante preguntarse hasta dónde el uso del cine que apuesta por la subjetividad y no únicamente por el aprendizaje, sobre todo si tiene en cuenta que “no se trataría de *enseñar a pensar*”, algunas perspectivas actuales plantean esta posibilidad en donde el pensar se entiende como “el buen pensar”, “el verdadero pensar”. Pero aquí, antes que pensamiento, habría más bien domesticación del pensamiento.” (Martínez, 2003, p. 210). Otros procesos buscan arriesgar una *experiencia de formación*, en donde el cine tiene una intencionalidad relacionada explícitamente con la constitución de maestros, una mirada frente a lo político y lo pedagógico. Por ejemplo, en palabras de una maestra:

Depende del para qué selecciono el filme, si se trata de propósitos educativos, relacionados con un tópico específico por ejemplo, el ser del maestro, la inequidad, el sentido de la responsabilidad, los modelos pedagógicos tradicionales, la solidaridad, el amor, la guerra, lo fantástico, el poder, etc.; o si el propósito es realizar un ejercicio de pensamiento crítico o interpretativo para enseñar a pensar. También para utilizar otras formas didácticas de abordar un tema. Los

criterios están relacionados con el impacto que me haya producido tanto en lo sensorial como en lo racional e imaginativo, la temática y la forma como se desarrolle, la calidad estética, el director o directora (Nana Rodríguez, UPTC, anexo D).

Las prácticas que promueven un uso del cine que se distancia de la lógica del aprendizaje de conceptos proponen en diferentes casos asumir la enseñanza como una práctica que da lugar a la experimentación y lo indeterminado, logrando hacer del cine una condición para el pensamiento, al que hacemos alusión lo entendemos como habitando *fuera* de todo proceso preestablecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia; el pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera al decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo: *lo impensado* (Martínez, 2003, p. 210).

El dispositivo central del taller es el cine a través de películas que confronten las relaciones con los sujetos, la escuela, las instituciones, las políticas educativas [...] Se trabajará el taller como espacio de construcción de las imágenes del sujeto. La idea es invitar a los estudiantes a explicitar sus imágenes confrontarlas con su pensamiento, movilizar su historia en busca de nuevos sentidos (Plan de Trabajo asignatura “Recursos Audiovisuales”, Licenciatura en Psicología y Pedagogía).

A partir del lenguaje cinematográfico generar espacio de reflexión, debate, argumentación y escritura acerca de las diversas tensiones que invaden en la socialización de la infancia (asignatura, arte inicial), herramientas metodológicas, como el seminario, el panel, el taller y el cine. Cine-foro: Vida de maestro UPN. Se privilegia la emergencia de procesos reflexivos a partir de lecturas esenciales entre ellas, documentos fílmicos. Se trabajará el cine como herramienta metodológica a través del cine-foro (Plan de Trabajo asignatura “Socialización”, Licenciatura en Psicología y Pedagogía).

Es importante anotar cómo en algunos casos el cine se plantea en tanto contenido aunque el eje del curso gire en torno a otras temáticas, tal es el caso de un seminario que presenta como temática la sexualidad y la salud y propone dentro de sus *contenidos*, la pintura, la música y el cine, lo que muestra una mirada en la que el tratamiento temático se desplaza de los conceptos específicos a la exploración de otros campos de saber.

La experiencia y la constitución de sí

Los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo.

Michel Foucault (2003)

La escritura es para Foucault (2003) una experiencia, una especie de aventura que en su transcurso lo transforma y le cambia sus puntos de vista, que le permite no pensar lo que antes pensaba. Pero al referirse a una experiencia, advierte Foucault (2003) que no se trata de una experiencia fenomenológica en la que se hace una mirada reflexiva sobre cualquier aspecto de la experiencia diaria para entender su significado, sino de una forma de alcanzar a través de la experiencia de vida ese punto que se encuentra lo más cerca posible de la imposibilidad de vivir, en el límite, en el extremo, reuniendo la máxima cantidad de intensidad e imposibilidad al mismo tiempo. Entendida así, la experiencia tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente *otro* de sí mismo, que llegue a su aniquilación, su disociación.

La constitución de sí, el ejercicio de sí y la experiencia de sí son algunas categorías que le permitieron a Foucault (1990) pensar cómo cada individuo configura su yo, se trata de una relación que al elaborarse como *experiencia* le ha permitido al sujeto configurarse a lo largo de la historia, a partir de la relación que se construye con lo que el mismo autor denomina *matriz de razón práctica*. Se trata de cuatro tecnologías (de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo) que en su conjunto implican “ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos no solo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes” (p. 46). Aquí vale la pena destacar cómo propone Deleuze (2003) su análisis sobre la subjetivación, “desde el pensamiento[...] la relación con el afuera, esa relación absoluta, como dice Blanchot, que también es no relación (pensamiento)” (p. 128).

Los procesos de constitución de sí implican el establecimiento de ciertos modos de relación con la moral social, las reglas de conducta y sobre todo de la subjetivación de la verdad; para el caso de la *Askesis* en los estoicos se procuran un conjunto de

prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción, convirtiéndose en un *ethos*. ¿A qué nos referimos cuándo hablamos de la constitución de sí?, ¿qué es el sí? En primer lugar, nos recuerda Foucault (1990), que “el sí es un pronombre irreflexivo y tiene dos sentidos. *Auto* significa *lo mismo*, pero también indica la noción de identidad”. Y es además esa relación con las tecnologías una forma de gobernabilidad, el gobierno de sí. Al decir de Deleuze (2003),

Los griegos, lejos de ignorar la interioridad, la individualidad, la subjetividad, han inventado el sujeto, pero como una derivada, como el producto de una subjetivación. Han descubierto la ‘existencia estética’, es decir, el doblez, la relación consigo mismo, la regla facultativa del hombre libre (Deleuze, 2003, p.133).

Y en ese tipo de elaboraciones puede hablarse de una experiencia que como tal nos permite decir la verdad sobre nosotros mismos. Foucault (1990) se ocupó de las técnicas que representaron una experiencia en la Grecia antigua, a propósito, por ejemplo del estudio del *Alcíbiades* de Platón en contraste con Séneca, Plutarco y San Agustín, donde logra concluir que si bien la preocupación sobre sí ha sido un problema que permanece a lo largo de la historia, lo que ha cambiado es la forma en la que ha sido abordado, los temas y las soluciones que se han elaborado sobre el ejercicio de sí: “la subjetivación, la relación consigo mismo, no cesa de traducirse, pero metamorfoseándose, cambiando de modo, hasta el extremo de que el modo griego es un recuerdo bien lejano” (Deleuze, 2003, p. 136).

Para el caso de *la experiencia de la sexualidad*, esta es mostrada en la trama en la que los individuos de las sociedades occidentales modernas se reconocen como sujetos de deseo. Es una correlación entre el saber, el poder y la subjetividad; en donde para experimentar lo que somos y no lo que fuimos se requiere involucrarse en los ejes que se correlacionan en una experiencia: los campos de saber que a ella se refieren, los tipos de normatividad o los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas de subjetividad según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos. Para el caso del libro, Foucault (1990) muestra cómo la escritura, como técnica de sí, ha tomado diferentes formas y lugares importantes en la constitución del yo, posibilitando la elaboración de distintos modos de experiencia, pues no son lo mismo la experiencia de los ejercicios de escritura de sí, de las cartas que escribían los estoicos

a sus amigos, que la experiencia de escritura del libro *Confesiones de San Agustín* del que nos habla Foucault. Para cada caso, una matriz, o mejor una correlación entre el saber y el poder toman sentidos distintos en la configuración de subjetividad.

Una experiencia se caracteriza por ser históricamente singular, lo que para el caso de la sexualidad puede diferenciarse de la experiencia cristiana de la carne, aunque compartan un mismo principio: el hombre de deseo; y en el caso de la escritura, al presentar a Friederich Nietzsche, Georges Bataille, Maurice Blanchot y Pierre Klosowski, como individuos capaces de atravesar experiencias directas, personales, que podríamos decir son únicas en su singularidad histórica.

Aquello que nos hace decir lo que somos, desear lo que queremos y sobre todo asumir una manera de vivir se constituye como una experiencia, donde la subjetividad alcanza diferentes niveles en su constitución, como casos concretos aparecen el libro y la sexualidad. ¿Podríamos también hablar de la formación en relación con el cine como experiencia?, ¿el cine como aquello que resulta o que procura el doblez?

Al analizar las relaciones que han construido los maestros con el cine, encontramos cómo en diferentes casos, cuando el cine no es visto como una actividad, herramienta o complemento de su práctica pedagógica, se elabora una experiencia ética, y en tanto experiencia, formación de sí, de maestro, que logra movilizar la mirada frente al saber, a sus prácticas, a la enseñanza y a lo político. Una experiencia que más que tener lugar en los límites de la institucionalidad, tiene que ver con lo que acontece al interior de los sujetos en sus recorridos de vida, a partir de los encuentros con los otros, a veces sus pares o sus maestros, donde la academia ocupa un lugar importante aunque no esencial, ese lugar es más bien ocupado por la inquietud, el deseo y la investigación. Así, al respecto del cine, dicen los maestros:

Digamos que en la formación de colegio no, tampoco en la formación inicial de la universidad, más bien en las maestrías en Educación tuve algunos contactos con profesores que sugerían cine, pero yo creo que fue más interés personal y de mi práctica pedagógica la que me llevó a conectar el cine con la enseñanza, sobre todo cuando empecé mi labor como maestro, vi que era muy importante (Oscar Pulido, anexo D).

Quizá el trabajo de investigación que realicé como tesis en la Maestría de Educación fue el que me permitió bucear más a fondo en la experiencia y poder hacer algunas rupturas con la forma de pensar de los estudiantes, con quienes trabajé y por supuesto conmigo misma (Nana Rodríguez, anexo D).

Es todo lo que me arroja a mí la imagen y los resultados que yo veo, eso es lo que a mí me ha enamorado, del cine y me fascina el cine, me fascina todo lo que tenga que ver con la imagen, no he hecho curso, he ido a algunos cursos al Jonás, donde quiera que haya tratamiento de la imagen y que yo pueda ir, ahí voy (María Nelcy Cucaita, anexo D).

Yo creo que mi formación es más hacia lo pedagógico y mi gran formación universitaria ha sido como sensibilizarme hacia la educación y con una reflexión pedagógica, entonces indudablemente eso es lo que me permite establecer el vínculo con lo audiovisual, pero la formación en sí, si lo sacamos de lo institucional lo avoca a uno a lo audiovisual, si uno quiere formarse y tiene esa sensibilidad es inevitable acercarse al cine (Eliath Forero, anexo D).

La vinculación de la ética y de la formación se teje al asumir, que las prácticas de formación, tienen efectos en el *ser*, no únicamente en el *hacer*. En ese sentido es importante tener presente que:

Lo ético pertenece al orden, o más bien al desorden, de la excepción, del acontecimiento. Por eso tiene que ver con una respuesta singular, contingente, finita, provisional, incierta[...] a una demanda que siempre viene del otro. Y una respuesta, además, que nunca se puede dar por supuesta, sino que debe buscarse una y otra vez, cada vez de nuevo. Lo ético, en la mirada, tendría que ver, entonces, con una mirada que responde a otra mirada, a una mirada previa e imperativa de otro o del otro que desfonda la propia mirada, que la pone en cuestión, y que, de alguna manera, la interpela, la interroga Larrosa, (2009-2010, p. 8).

Si lo ético tiene que ver con la mirada, con las formas de ver, nos preguntamos para el caso de la formación de maestros, ¿en qué condiciones es posible formar la mirada?; al respecto, el cine, se constituye en una condición de posibilidad que permite elaborar otros modos de ver, que afectan también la mirada sobre lo pedagógico.

[...] pero no me defino como maestro, como un profesor que intenta por un lado enseñar algunas cosas sobre la experiencia personal que he tenido de lo que me gusta, de lo que he podido leer, de lo que he podido compartir con los otros, yo me definiría como un profe que enseña experiencias, más que enseñe contenidos, que enseña experiencias, que hace de la experiencia su manera y el cine en la relación con lo pedagógico, pues también sería algo muy parecido, porque el cine más que aprender cine o que ver teóricamente, lo que uno hace es la experiencia del cine, por eso con el cine uno se conecta de experiencia en experiencia y va transformando tanto su vida, como la de los otros, pienso yo o por lo menos afectarlos así de otras formas (Oscar Pulido, anexo D).

Maestros que en los trayectos de su existencia se construyen, facilitan rupturas, movilizan su pensamiento, que enseñan experiencias y que desde la apertura hacen posibles diferentes modos de leer la realidad y de actuar en contexto, maestros que no asumen la enseñanza como aquello que acontece en el aula, que han encontrado en el cine una posibilidad para encontrarse con el otro, consigo mismo, para permitir que la emocionalidad tenga lugar en las relaciones pedagógicas,

Y porque fuera de ella es como también para que sepan que dentro del aula no es el único espacio donde se adquiere un conocimiento, sino que la vida como tal es un proceso de conocimiento y en todos los escenarios donde estemos hay un momento de reflexión para estar conmigo mismo y para saber qué decidir y qué hacer y yo creo que desde ese punto lo veo como porque dentro y porque fuera porque es que en todo lugar están siendo rodeados por estos llamados medios de comunicación, entonces mirándolo más como desde el cine que no me han traído mucho cine a mi Ciudad Bolívar, pero pues que si puedo tener un acercamiento o una visión diferente a través de las tecnologías a una comunicación con otro mundo con otra realidad (Janeth Gallego, anexo D).

Esta experiencia además permitió hacer rupturas en el sentido de que el maestro se re-conoce a sí mismo como educador y formador, más allá de ser mero instructor o transmisor de un saber específico, y a la vez re-conocer a los estudiantes como seres que piensan, experimentan y comunican emociones (Nana Rodríguez, UPTC, anexo D).

Continuando con el análisis de la relación cine/maestros como aquello que procura el doblés, puede decirse que si la formación asumida como experiencia implica transformaciones tendríamos que preguntarnos qué tipo de transformaciones se hacen posibles; para esto mencionamos tres que Larrosa (2003) sitúa en los discursos pedagógicos, cada una presenta una imagen posible de la experiencia de la lectura: la imagen del *fármaco*, la *metáfora* del viaje y la de la *traducción*; en cada caso el lector se forma o se transforma.

En el primer caso, la experiencia de la lectura como *fármaco*, a partir de la mirada platónica, inscribe al texto como esa sustancia que se introduce en el alma, que puede actuar como medicina o como veneno, desde esta tradición en el pensamiento, el texto es portador de un pneuma, de un ánimos, o de un espíritu (...) que al mezclarse con la sustancia etérea del alma, la con-forma, la trans-forma o la de-forma (Larrosa, 2009-2010, p. 46).

En la metáfora que asemeja la lectura a un viaje, se trataría de seguir a modo de itinerario un universo de signos que hay que saber interpretar correctamente si uno no quiere perderse como en el caso de Descartes, quien describe su formación humanística como un viaje (inútil) a través de la biblioteca, desde la lectura que realiza Larrosa (2003). Ese viaje exterior está doblado por un viaje interior que convierte al viajero en otro distinto del que había partido.

En la última metáfora, que presenta la experiencia de la lectura como traducción, leer es trasplantar un sentido dado de una lengua determinada a otra diferente, aclarando que lo trasplantado no es algo mecánicamente apropiado, sino que modifica la lengua a la que se incorpora.

En los tres casos, la lectura es una experiencia de formación, pero Larrosa (2003) advierte que estos casos muestran que la pedagogía siempre ha intentado controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola en un medio para un fin previsto; para el caso del cine, esto se encontraría cuando, desde unos objetivos previstos, se busca orientar el pensar de quienes leen la película, cuando se predeterminan los análisis y se tiene claro a dónde se quiere llegar; de algún modo esto se inscribe, dentro de las tendencias en las que el aprendizaje funciona como *algo* que también se puede gestionar.

Ahora bien, en la actualidad, la preponderancia de la mirada didáctica y psicopedagógica del cine permite presuponer que de generarse una experiencia de la lectura a partir del cine, en muchos casos esta respondería a la lógica del experimento y del control que predefine ciertos resultados. A modo de metáforas que funcionarían como líneas de despliegue, podemos encontrar usos pedagógicos del cine desde las perspectivas moralizantes, de identificación, escolarizantes, y de innovación.

Las metáforas de identificación asocian el cine como aquello que llega con facilidad a cierto grupo de personas, que se identifican con él, facilitando a su vez el manejo de diversas temáticas.

El cine en la escuela, pues yo creo que se han gestado y cada vez viene en Colombia dándose un movimiento más fuerte de la intervención del cineclub en las escuelas y especialmente para trabajar cuestiones que tienen que ver con valores y eso es lo que yo creo que es lo que uno más alcanza a ver, uno alcanza a ver que tratan de un lenguaje más cercano a los jóvenes y a los niños para de pronto generar prácticas de convivencia (Andrés Fonseca, anexo D).

Entre las metáforas de la formación que enuncian los maestros, encontramos la del viaje, como su nombre lo indica, el cine es esa posibilidad de ir hacia otros lugares.

El cine como un lenguaje como una posibilidad de viajar, una posibilidad de viajar en todos los sentidos, viajar en el contexto en los paisajes, en temas, historia, pasado, presente y es algo muy importante [...] que entra por la imagen, por el sonido, por el cine sería una herramienta muy importante, sería como un elemento (Cielo Ibáñez, anexo D).

[...] vimos muchas *roadmovies* que son películas sobre el viaje: *París-Texas*, *Japón*, *Los viajes del viento*, *Dos días en París*, como una serie de películas que tienen que ver con el viaje y ellos detonaron como una serie de conversaciones todas alrededor del viaje el semestre pasado fue siete pecados capitales entonces las películas que se abordaban eran en relación a los pecados capitales, siempre es de acuerdo por ejemplo en la maestría trabajamos memoria (Andrés Fonseca, anexo D).

Igualmente, aparece la metáfora de la *innovación o lo opuesto a lo tradicional*, sin embargo, los modos de asumir la innovación presentan variantes, en algunos casos se trata de la innovación como alternativa metodológica, que evita el aburrimiento y en otros una forma de construir otras prácticas pedagógicas.

Seguimos metidos y encajonados en una forma tradicional de educar que no nos permite romper esos esquemas y decir, oiga, lo mío tiene que ver ahí, muy pocas personas hacen apuestas pedagógicas o de transformación o de innovación a partir de sentémonos a leer las imágenes, sentémonos a leer el arte desde la imagen y desde ahí empezamos a construir otros procesos, otras prácticas pedagógicas. Conozco muy pocas instituciones que le apuestan a eso y sería una forma también de transformar la escuela, de entender que la escuela no pasa solo por una forma de leer y escribir sino que ahora en este mundo ultramoderno hay miles de formas de leer y escribir (Omar Vera, anexo D).

[...] es decir, a mí me parece que el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cine es más delicioso se goza más, que de la manera tradicional que seguramente se daría (María Nelcy Cucaita, anexo D).

El cine en la escuela como herramienta pedagógica para que los estudiantes estén en otra actividad diferente al aula de clase, para que estén en otra actividad de pronto más, no, una actividad dinámica y se motiven a mirar otros contextos (María Consuelo Contreras, anexo D).

Es este un punto por revisar en detalle al rastrear las prácticas del uso del cine en el escenario de la formación de maestros, donde sería ingenuo desconocer que la pedagogía da lugar a otras opciones para la constitución de sí y para la generación de una experiencia. En este sentido, aparecen las posibilidades de construir colectivos, o de hacer resistencia: “me parece que el cine es una herramienta para la formación de colectivos y más aún por ejemplo que yo pertenezco a un comité educativo local, eso para mí es una herramienta vital para la formación” (María Nelcy Cucaita, anexo D).

En la universidad hay una cosa que se llama Extensión Cultural, hay una cosa que, un espacio que se llama Apreciación Cinematográfica y también tuvimos con Orinson, él nos dio la posibilidad únicamente al colectivo, de darnos una profesora para poder aprender con ella cosas de cine (Miguel Franco, anexo D).

El colectivo se situaría desde el lugar de la *identidad*, donde hay un espacio común a un grupo de personas y existen vínculos de sujeción que lo soportan fuera en los intersticios de los espacios institucionales, son unos objetivos comunes los que sostienen el colectivo, como espacio para la construcción de posibilidades culturales y políticas no necesariamente situadas desde la academia; allí el cine funciona como el lenguaje que posibilita llegar a otros, contar historias, acercarse a otras realidades.

Una forma de resistirse a la instrumentalidad, es la opción que han encontrado algunos maestros, al proponer más el cine como *experiencia audiovisual*, en donde tiene lugar también la opción de crear narrativas desde la técnica audiovisual.

[...] igualmente eso que está por fuera es lo que está dado el sujeto a construir y frente al cine y didáctica pues yo tendría como ciertas reticencias para pensarlo porque muchas veces en las escuelas se utiliza el lenguaje audiovisual solamente como una herramienta donde se muestran contenidos, se muestra lo mismo que se presenta oralmente pero de forma como un documental y no se genera la experiencia audiovisual (Andrés Fonseca, anexo D).

Uno de los aspectos que se constituyen en herramienta conceptual desde la que los maestros en formación pueden asumir su proceso de constitución, a partir de la relación con el cine, tiene que ver con la *enseñanza* como uno de los objetos de la pedagogía, es una posibilidad de hacer del cine una auténtica arma simbólica opuesta a la instrumentalidad. Tanto cine como enseñanza tienen que ver con el arte que posibilita otras formas de vida:

otra hipótesis consistente en pensar la enseñanza como un gesto artístico. En mi opinión, darle la vía de pensamiento a la enseñanza la conectará estrechamente con la estética y con la ética, con la invención y con una forma diferente de subjetivación a la que se le ha asignado desde la ciencia, desde el conocimiento, desde la disciplinariedad. En este sentido diría, como Nietzsche: ¿en qué emplea su tiempo un buen historiador si no en contradecir? (Martínez, 2003, p.187).

Por esto tomamos distancia del lugar común que se refiere a la construcción de ambientes de aprendizaje, aunque dadas las condiciones actuales, lo que vemos en este recorrido es el predominio de la dimensión práctica de la enseñanza, la insistencia del papel preponderante de la actividad en los procesos de conocimiento. Este predominio,

al decir de Alberto Martínez (2003), se ve acentuado por la objetivación del llamado proceso de enseñanza/aprendizaje y por el énfasis en el diseño de ambientes para el aprendizaje. Así, la enseñanza y su relación con el cine nos incitan justamente a contradecir a dar cuenta de otras y nuevas voces, de algún modo a visibilizar y hacer posibles otras metáforas de la lectura desde el cine y la formación de maestros.

Teniendo en cuenta lo expresado en este apartado podemos decir que la práctica pedagógica alcanza las dimensiones de lo ético y lo estético a través del cine. Afecta la forma de existencia del maestro y de todos los sujetos inmersos en el campo educativo su estilo en tanto inventa otras formas de asumir la práctica, su vida. No siempre estaría el campo de la pedagogía como eje de la práctica y del pensamiento; desde lo que enuncian los maestros y los programas de formación es predominante la pedagogía como representación, en donde el cine tiene un lugar para mostrar, para contar, para explicar el contenido.

El cine es generador de *experiencias*, sin embargo, estas son enunciadas desde diferentes lugares. ¿Es lo mismo hablar de una experiencia de formación que de una experiencia audiovisual?, esta es una pregunta de vital importancia cuando uno de los centros de la reflexión tiene que ver con las dinámicas de formación de maestros y es justamente allí, donde el lugar de la pedagogía toma un lugar importante, como campo de saber, que permite situar al maestro posicionarlo en relación con el otro, con la enseñanza, con la universidad, con la escuela, con la vida.

Habría que mencionar además que el cine es condición para el acontecimiento pedagógico, lo que de alguna manera se relaciona con lo ético, con lo excepcional, así hacer uso del cine permite transformar y cruzar las miradas, lo que para el caso de la formación sería la mirada del maestro, con las posibilidades de elaborar sus propias formas de ver, de elegir los lentes para mirar, que se asocian con las decisiones que tomará el maestro en formación sobre sí mismo y sobre su quehacer, el cómo se ve a sí mismo, cómo ve a los otros, cómo ve la enseñanza va ser un aspecto constitutivo de su ser como maestro.

En síntesis, y retomando a Jorge Larrosa (2003), el cine permitiría la deslocalización de la subjetividad, de la enseñanza a partir no de un referente de lo verdadero, sino en el mismo de la creación y el pensamiento,

El cine que muestra lo ético no es, como podría parecer, el que da reglas, o respuestas, o saberes, o dogmas, o doctrinas, sino el que plantea preguntas, el que se mantiene en el “no sé”, el que muestra o el que da a ver, en definitiva, acontecimientos, acontecimientos vitales, o existenciales, que pueden darnos a pensar. No se trata entonces del cine que explica, ni del que moraliza, ni del que concientiza, ni del que informa, ni del que argumenta, ni del que denuncia, ni del que predica, ni del que da lecciones [...] sino del cine que muestra, y en ese mostrar expone un acontecimiento ético y singular y, en esa misma exposición, convoca el pensamiento (Larrosa, 2009-2010, p. 8).

Sería una ética de la respuesta, pero no de la respuesta correcta, sino de la respuesta que está en constante búsqueda, la que hay que encontrar en cada caso y la que incluso puede agotarse y demandar una nueva respuesta.

Capítulo 6. Cliffhanger.

Epílogo

Elementos para una propuesta de formación de maestros desde la relación cine/pedagogía: constituyendo imagen profana

La pretensión de este apartado es dar cuenta de unos elementos generales a manera de ejes de movimiento para una posible propuesta de formación con y para profesores que trabajen o se encuentren interesados en indagar sobre los usos pedagógicos del cine. En un primer momento, se da cuenta de algunas argumentaciones y discusiones sobre el lugar y no lugar del cine en los procesos de formación inicial y en su práctica pedagógica, para poner en evidencia la necesidad de introducir elementos con relación al ejercicio y producción de pensamiento, las relaciones sujeto/experiencia y formación/deseo, mediadas por el uso del cine en las prácticas pedagógicas y en la vida misma del maestro.

Este recorrido investigativo, en el que se han explorado algunas prácticas que se configuran en los procesos de formación de maestros desde la formación inicial con el uso del cine en la Universidad Pedagógica Nacional, la mirada a los proyectos curriculares de los programas de formación de las facultades de Ciencia y Tecnología, y de Educación, en particular las licenciaturas en Psicología y Pedagogía, en Educación Infantil y en Biología, la lectura a los planes de trabajo de los maestros de los diferentes componentes de cada uno de los programas, muestran que el cine no es abordado con regularidad en las prácticas de enseñanza de los maestros que forman a maestros y cuando es abordado, en la mayoría de los casos, se presenta como una alternativa metodológica para desarrollar un contenido; en este sentido el cine ocupa un lugar secundario al momento de formular un curso, tomándose dentro de las actividades

que forman parte de las dinámicas metodológicas de una clase. La selección de determinadas películas que permiten abordar una temática, la ubicación de preguntas y textos para realizar su abordaje, evidencian el cine como recurso del acontecer en el devenir de la formación de maestros.

En otros casos, el cine se ubica a partir de la reflexión pedagógica, donde la intención de facilitar otros modos de ver y de aproximarse al conocimiento, de generar reflexión sobre el ser del maestro y sobre lo pedagógico, son aspectos centrales que determinan el uso del cine en las aulas de clase de los seminarios y cursos que adelantan los maestros en formación.

Es posible identificar con facilidad, teniendo en cuenta lo dicho por los maestros entrevistados, que el cine puede romper las paredes de la institucionalidad cuando a la formación de maestros se refiere, si asumimos que esta tiene que ver con la experiencia de sí, con la posibilidad de transformarse en la práctica, de movilizar el pensamiento en relación con los objetos que forman parte del dominio de la educación y con el campo de la pedagogía, con la supresión de los límites entre la teoría y la práctica, y entre el mundo de la academia y el mundo de la vida; cuando da lugar al intercambio de experiencias, a la posibilidad para la creación de múltiples lecturas sobre lo real, la historia, la cultura, las ciencias; cuando es también posibilidad de narración y de elaboración de proyectos comunes.

Desde este punto de vista, la construcción de una propuesta de formación de maestros, considerando la relación cine/pedagogía, tiene su génesis en las potencialidades que puede presentar la incorporación del cine en la formación de maestros, cuando asumimos el cine no como una cosa material, ni como una pieza fílmica atendiendo al sentido instrumentalista, sino como un eje teórico-práctico para las prácticas de formación. En este sentido, los elementos que aquí se proponen, parten de la no linealidad, no se inscriben en ningún esquema específico de la formación de maestros (entiéndase como formación inicial, continua o avanzada); se trata más bien de los elementos iniciales para la formulación de una experiencia de formación dirigida a maestros en formación o en ejercicio que busquen posibilidades de pensamiento, la posibilidad de construir a partir de su experiencia en su proceso y de su relación con el cine, y desde la exploración y estudio de las posibilidades pedagógicas del cine.

Los elementos que aquí se presentan son resultado del análisis de las experiencias de formación de maestros que formaron parte de la investigación realizada (enmarcadas en el adentro y el afuera de la universidad), en donde el saber pedagógico, asumido como el saber de los maestros que escriben sus propuestas de formación o que explican el lugar del cine en su vida y en su ejercicio como maestros, son el referente inicial y principal para la reflexión acerca del qué, el cómo y el para qué de los elementos para una propuesta de formación de maestros a partir de la relación cine/pedagogía.

Si partimos de entender el cine como una posibilidad de generar otras formas de pensamiento por parte de los maestros que lo usan, como una forma de poner en escena imágenes que el maestro puede compartir para generar diálogos y formación de nuevas narrativas, de manera colectiva, y ante todo como una de las maneras posibles de generar experiencias de sí mismo, tendríamos que considerar varios puntos:

No se piensa la estructuración de una propuesta de formación a través de una perspectiva disciplinar, por lo contrario tiende a poner en cuestión ese énfasis disciplinar que ha caracterizado los procesos de formación de la educación inicial en la formación de maestros a través de las facultades de Educación.

No se pretende metodologizar o seguir instrumentalizando el uso del cine.

La formación es entendida más como una relación directa entre la práctica y el maestro, dada por la experiencia en el uso pedagógico del cine, y no como una formación desde el afuera del sujeto maestro.

No se parte de un punto (origen) y se llega a un fin de formación a manera de producto, aunque de manera implícita sí haya unas apuestas político-pedagógicas de formación.

La propuesta no buscaría centrarse en el uso y producción de la imagen a través del cine, lo cual es muy potente; en la presente investigación se consideró el previo a la implementación de la propuesta, es decir, la transformación del sujeto maestro a partir de su práctica.

La fundamentación técnica para la lectura y producción de imágenes en movimiento no es prioridad para la propuesta; se atiende más bien al proceso de producción y transformación del pensamiento a través del encuentro de los maestros con el cine

y la imagen, su procesos de percepción y afectación como sujetos, sin desconocer las transformaciones que se dan en su práctica docente y en el trabajo con la comunidad estudiantil.

Tampoco se busca centrar el proceso de formación supeditándolo al tipo de escenario donde se encuentre desarrollando su práctica pedagógica el maestro (escuela, escenarios no formales, universidad), sino dar relevancia más que a la institucionalidad o no institucionalidad que avale o limite el uso del cine a aspectos de potenciación pedagógica, experiencial y política, y que devienen del uso pedagógico del cine en esos escenarios.

Por último, es importante decir que se piensa esta propuesta de formación desde una intencionalidad de lo político desde el maestro, no como sujeto individualizado sino como sujeto que luego de reconocerse y generar experiencias de sí mismo con relación a la producción de pensamiento, es capaz de agenciar procesos de colectivización y generación de movimiento y movilización individual o colectiva desde el uso mismo del cine.

Puntos que orientan la propuesta

Historias de vida, el encuentro consigo mismo. Una propuesta de formación incluiría una mirada no lineal a la formación es decir tendría que ser a manera de red que permitiera *partir del sujeto maestro*, su historia de vida, el reconocimiento de sus prácticas y acercamientos con el uso del cine a lo largo de su vida y *regresar al sujeto maestro, a sí mismo y a los otros*, movilizado desde la generación de su propio pensamiento y pensar-se de otras formas su entorno, la escuela, los procesos formativos con sus estudiantes, las maneras de relacionamiento con otros maestros.

Otros lugares, el encuentro con los otros. No se trata de pensarse módulos de formación sino más bien *momentos simultáneos del proceso formativo* que permitan problematizar el uso mismo que se ha venido dando al cine en las prácticas por parte de los maestros. Así pues la propuesta se estructuraría teniendo en cuenta lo que hemos llamado momentos del ejercicio de formación y de-formación del pensamiento del maestro. Aquí se incluirían sesiones ya no de reconstrucción biográfica de su relación con el cine a través de sus historias de vida como se mostró en el punto anterior, sino de interacción con otras formas de uso del cine. Por un lado, el aporte del rastreo por el

uso del filme en las facultades de educación y desde el discurso oficial estatal, ofrecerá ciertas imágenes sobre el cine que el mismo maestro podrá ir categorizando; a este lo acompaña por otro lado, la voz de los maestros que al igual que ellos les interesa el cine y ven allí una posibilidad de exploración de lo educativo y lo pedagógico, nos referimos a aquellas experiencias reales encontradas tanto en espacios educativos formales y no formales generando acercamientos con las prácticas de profesores y colectivos que a lo largo de la investigación se ubicaron y que dan cuenta de usos muy diversos del cine.

En este punto se busca generar condiciones de posibilidad para la ruptura del pensamiento del maestro con las imágenes dogmáticas que sobre el mismo tiene desde la política, su misma práctica o sus procesos de formación inicial o en la práctica y discernir teniendo en cuenta estas voces y estos lugares, en qué medida la cinematografía es una posibilidad para problematizar las verdades instituidas y permitir un accionar político.

Construcción de una apuesta teórica. En el marco de estos momentos simultáneos del proceso formativo que hemos situado antes, se considera importante ubicar ejes de análisis y problematización entre otros, *cine/pedagogía, cine/política, cine/pensamiento, cine/didáctica*, y en los que de manera crítica se consideran las posibilidades del cine en la deconstrucción mediante ejercicios colectivos pero también individuales que apunten a la generación y reconocimiento de la relación *cine/pensamiento/experiencia*.

Estos tres momentos se constituyen en un recorrido por la formación entendida esta como devenir, en la medida en que es el maestro que desde un reconocimiento y exteriorización de su experiencia, junto con el reconocimiento de otros (sujetos) y otras (prácticas) ven posibilidades y generan pensamientos deslocalizados o en movimiento que construyen a su vez fronteras y encuentros entre el cine y la pedagogía, el poder, la didáctica, la política y el pensamiento. Desencadenar en una de-construcción de su quehacer que conduzca a plantear otras posibilidades no solo como sujeto, sino como colectivo, indicaría, en consecuencia, otra forma de narrarse y de verse como maestro.

Bibliografía

- Acosta, W (2000). *Las ciencias sociales a través del cine: el cine como herramienta en la construcción de conocimiento de las Ciencias Sociales en la básica secundaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Agamben, Giorgio (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia España. Editorial Pre-textos
- Alfonso, A. y Sammy, M (2008). Literatura y cine. *Aula de Innovación Educativa*, 15(169), 59-63.
- Álvarez, A (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.
- Barthes, R (2001). *La torre Eiffel*. España: Paidós.
- Bergson, Henri (2003). *Materia y memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Botero, M. y William, D (1995). *Formación en valores de los alumnos a través del cineclub*. Medellín (Sabaneta): Cinde.
- Bravo, M (2003). *Políticas culturales en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cabrera, J (1999). *Cine: 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, S (2009). *Biopolítica y noopolítica. Conferencia sobre Filosofía Italiana (2 - 5 de abril)*. Bogotá: Biblioteca Nacional.
- Comenius, J (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Del Pozo, A (1981). *La didáctica hoy*. Burgos: Editorial Santiago Rodríguez.
- Deleuze, G (1978). *En medio de Spinoza*. Anexo clase del 29 de enero.
- Deleuze, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa. pp. 155-161.
- Deleuze, G (2001). *La imagen/movimiento: estudios sobre el cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G (2003). *Foucault*. Buenos Aries: Paidós.

- Díaz, A (2004). *Comunicación y cultura: desarrollo de competencias de la lectura crítica dentro del marco de los medios de comunicación y la cultura*. Tesis de grado. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (compiladoras) (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial / FLACSO / Fundación OSDE. Flacso Argentina. Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios. Iniciativa conjunta del Área Educación y del Programa Comunicación. En: http://www.flacso.org.ar/educacion/cursos_virtuales_deim.php
- Foucault, M (1978). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En: Morey, M (ed.). *Sexo, poder y verdad: Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Materiales.
- Foucault, M (1979). *La arqueología del saber*. 7a. ed. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M (1995). *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M (1996). El sujeto y el poder: Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. *Revista de Ciencias Sociales*, (12), 1-5.
- Foucault, M (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Foucault (Ed.). *Estética, ética y hermenéutica* (10-399) Obras esenciales. Volumen III. Barcelona Paidós Básica.
- Foucault, M (2003). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Tomo I. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Garavito, E (1991). Tiempo y espacio en el discurso de Michel Foucault. En: M. Foucault (ed.). *El sujeto y el poder* (pp. 51-103). Bogotá: Carpe Diem Ediciones.
- Harvey, D (2008). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Heidegger, M (1995). ¿Qué significa pensar? *Revista Mito*, 1(3).
- Hopenhayn, M (1995). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Hopenhayn, M (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista Cepal*, 8, 175-193
- Klaus, A.; Piñeres, J. e Hincapié, A (abril de 2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis Sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. En: *Educación y Pedagogía No 47. Enero - Abril 2007. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín*

- Larrosa, J (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (ed.). *Escuela poder y subjetivación* (pp. 259-232). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J (2009). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J (2009-2010). *Palabras e imágenes para una ética de la mirada*. Clase 26. Flacso.
- Locke, J (1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Editorial Nacional.
- Mallas, S (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona: CEAC.
- Martín, J (1993). La comunicación: un campo de problemas a pensar. *Colômbia, ciência y tecnología* 11(2), 1-17. Recuperado de: <http://www.mediaciones.net>
- Martín, J (2001). De las políticas de comunicación a la red imaginación de la política. *Cultura, medios y políticas*. 175, 71-84. Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2992_1.pdf
- Martínez A (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En: Zuluaga, O (ed.). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,
- Martínez, A (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En: Frigeiro, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educación: ese acto político* (pp. 153-172). Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Ministerio de Cultura. Ley 397 de Cultura. 1997. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=6487&download=Y>
- Ministerio de Cultura. Ley de Cine 814 de 2003. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=23666#>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 5012 de 2009. Recuperado de: http://www.cntv.org.co/cntv_bop/basedoc/decreto/2009/decreto_5012_2009.html
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Todos los medios de educación. Uso de los medios impresos (febrero-marzo de 2005). *Altablero*, 33, 13-14.
- Morin, E (1961). *El cine o el hombre imaginario: ensayo de antropología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación.
- Ortigosa, S (mayo-agosto de 2002). Educación valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 157-175.
- Pardo, J (1990). *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Madrid: Editorial Cincel.
- Perera, D.C (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, pp. 205- 338. Septiembre.
- Pérez, M (2001). Educación a través del arte: del cine a la pintura. *Anales de pedagogía*, 19, 157-170.
- Quintana, A (2011). Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Recuperado de: <http://virtual.flasco.org.ar/mod/book/print.php?id=35518>.
- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rodríguez, L (2009). *El cine: una estrategia para el desarrollo del pensamiento*. Tesis de maestría. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
- Secretaría de Educación (s.f.). Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Recuperado de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_EDUCACION/PLAN_SECTORIAL/PLAN%20SECTORIAL%20EDUCACION%20DE%20CALIDAD%202008-2012.pdf.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Urpí, C (2008). La convivencia ciudadana aprendizaje por medio del cine. *Aula de Innovación Educativa* 15(177), 64-67.
- Valdelamar, C. y Solanny, Y (1993). Cine y literatura. Análisis de las películas: *Alas de Libertad* y *El beso de la mujer araña*. Trabajo de pregrado (Licenciatura en Español e Inglés). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C.; Martínez, A.; Vasco, E. y Castro, H (2007). Base para una política de formación de educadores. [En línea]. Universidad del Valle. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://docs.google.com/fileview?id=0B1S5znsVD CjhYzdmMjY3YjgtMjNhZi00NjkyLWI3NDktNjFmYTJlYWlyN2Fl&hl=en&pli=1>
- Virilio, P (2006a). *Ciudad pánico: el afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Virilio, P (2006b). *El arte del motor: aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Virno, P (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. [En línea]. Recuperado de: http://capitalismo.filosofiaenred.com.ar/textos/otros/virno_gramaticadelamultitud.pdf
- Vollet, M (2006). Imágenes, percepción y cine en Bergson y Deleuze. *Revista Eidos*, 5, 70-93.. Recuperado de: http://www.academia.edu/762155/Imagenes-percepcion_y_cine_en_Bergson_y_Deleuze_Images_perception_and_cinema_in_Bergson_and_Deleuze
- Zambrano, A (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *EDUCERE*. octubre-diciembre. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603504.pdf>
- Zizek, S (2009). *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?* Valencia: Pre-textos.
- Zuluaga, O (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Anexos

Anexo A Modelos fichas de tematización documental

N° Doc	
Título del libro: La imagen movimiento Estudios sobre cine 1	
Autor: Gilles Deleuze	
País, Editorial, Año: España, Paidós, 2001	
Ubicación:	
Proyecto: Cine y pedagogía	
<p>Temática: 'el cine procede con fotogramas, es decir, con cortes inmóviles, 24 imágenes por segundo (o 18 al comienzo). Pero lo que nos da, y esto se observó con frecuencia, no es el fotograma sino una imagen media a la que el movimiento no se añade, no se suma: por el contrario el movimiento pertenece a la imagen media como dato inmediato. Se dirá que lo mismo sucede con la percepción natural, pero aquí la ilusión es corregida desde más allá de la percepción, por las condiciones que hacen posible la percepción para el sujeto'. En el cine en cambio es corregida al mismo tiempo que aparece la imagen, para un espectador que se encuentra fuera de condiciones que hacen posible la percepción para el sujeto'.</p>	
Pág. 15	
<p>Comentario: http://es.wikipedia.org/wiki/Fotograma Se denomina fotograma (en inglés, frame) es cada una de las imágenes impresas en un papel, la película fotográfica es capturada por una cámara de alta resolución y velocidad para tener una secuencia exacta.</p> <p>Cuando una secuencia de fotogramas es visualizada de acuerdo a una determinada frecuencia de imágenes por segundo se logra generar la sensación de movimiento en el espectador. La fórmula de esta frecuencia es la siguiente:</p> $f(\text{frames}) = 1 / T(\text{s})$ <p>Se expresa en fotogramas por segundo (en inglés <i>frames per second</i> y abreviado fps) o en hercios (Hz). Para conseguir que el sistema visual humano vea movimiento ha de tenerse en cuenta que:</p> <p>Para no observar parpadeo se ha de tener una frecuencia de fotograma menor de 50 Hz. La discontinuidad de movimiento tiene una frecuencia de fotograma menor de 12 a 15 Hz. Las frecuencias de fotograma de algunos de los sistemas más conocidos son las siguientes:</p> <p>Cine mudo: 16–18 Hz. Cine: 24 Hz. Televisión, normas europeas (PAL & SECAM): 25 Hz. Televisión, norma estadounidense (NTSC): 29,97 Hz.</p>	

Anexo B

Modelo de tematización de planes de estudio de formación inicial con relación al uso y apropiación del cine

PLANES DE TRABAJO LICENCIATURA PROGRAMA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		
Identificación del espacio académico	Temática	Observaciones
Componente: Lengua materna, Andrea Marcela Buitrago, 1-2010. Eje curricular Identidad y Contexto.	Cronograma Temática: Estrategias de escritura: la argumentación, actividad, explicación sobre la argumentación y los tipos de argumentos - Los Simpsons -	Se presenta el cronograma de trabajo organizado en un cuadro que explica las actividades por sesión.
Componente: Lenguaje y Semiótica, Andrea Marcela Buitrago, 02-2008, Eje Curricular Crecimiento y Desarrollo.	VELÁSQUEZ, Honorio. “Acciones objetos y transformaciones”. En: La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Barcelona: Editorial popular, 1997. p. 45-65. TALLER: (la lengua de las mariposas) Tirachinas- huevo cartoons EXPOSICIÓN: SALAZAR, William y UTREIRA Miguel. “Algunos comentarios teóricos. Semiótica y pedagogía”. En: Los lenguajes en el aula. Semiótica de los procesos escolares. Bogotá: Universidad Javeriana Ediciones, 2001. p. 21-38.	Organizado en un cuadro en el documento original.
Componente: Introducción a la docencia II-2008, Carolina Vargas.	Cronograma, Pregunta Orientadora ¿Qué significa ser docente? Temas: Maestro: pedagogo e intelectual, Video Foro: Los coristas , trabajo y evaluación: presentación de reseña de la película y escrito de reflexión.	Organizado en un cuadro en el documento original.
Componente corrientes pedagógicas contemporáneas, Arcelio Velasco Rivera, 2009-2, Eje Curricular Crecimiento y Desarrollo	Cronograma de actividades: Unidad: Sujeto Maestro, temáticas y actividades, video: Nuestros Maestros , discusión, Video: Las formas de hacer escuela en Colombia . Trabajo: ¿yo y la pedagogía?	

<p>Componente: Enseñanza de la Biología, Eje curricular Organización, II-2007.</p>	<p>Metodología: Plantear discusiones basadas en el trabajo de documentos (escritos, películas, conferencias, grabaciones...) atinentes a estas problemáticas Análisis de grabaciones de clases</p>	
<p>Educación para la promoción y prevención de ITS, VIH SIDA. II-2009. Paola Andrea Roa García.</p>	<p>Metodología Unidad: La sexualidad desde el arte. Pregunta Generadora: ¿el deseo en la prevención del VIH-sida? Contenidos: la pintura, la música, el cine, la poesía y la sexualidad. Lecturas sugeridas: XXY, Juno, Doctor Kinsey, La letra escarlata.</p>	
<p>Curso: Biotecnología en Colombia</p>	<p>Este campo de conocimiento ha venido filtrándose en variados contextos de manera gradual y continua hasta el punto que hoy día la tasa de producción de literatura aumenta cada vez más al utilizarse medios masivos de comunicación cuyos plazos de aparición son más cortos que los de las publicaciones más tradicionales, esto conlleva a que la divulgación de resultados tenga una gran dispersión (Ahumada, 1986). Metodología: Se desarrollarán actividades, conforme a las características del tema, grupales o individuales a manera de taller, exposición, o mesa redonda con el fin de analizar documentos, elaborar escritos, plantear y posibles soluciones. Se utilizarán medios audiovisuales e informáticos que apoyen los procesos.</p>	
<p>Seminario de Pedagogía y Didáctica. Profesor</p>	<p>Un elemento a tener en cuenta, es que la Pedagogía y la Didáctica de la Biología como contenido formativo no se construyen únicamente desde la teoría. En consecuencia, se buscará establecer fuertes relaciones entre los referentes teóricos y la práctica; para ello, gran parte del abordaje del Seminario estará centrado en el diseño de una Unidad Didáctica, actividad que además constituirá el trabajo de integración del eje curricular, e implicará entre otras acti-</p>	

<p>Seminario de Pedagogía y Didáctica. Profesor</p>	<p>vidades: la revisión de textos escolares, la selección y organización de contenidos de enseñanza, el análisis de videograbaciones de clases de Biología, el análisis de actividades de enseñanza (incluida, por supuesto, la evaluación) y la revisión histórica y epistemológica de los conceptos biológicos implicados en las diferentes unidades didácticas.</p>	
<p>Eje curricular dinámica y mantenimiento de los sistemas</p> <p>Componente: métodos de investigación en educación</p> <p>Lic. María Angélica Molina Albarracín</p>	<p>Metodología: Previo a cada sesión el docente propondrá un texto para su lectura obligatoria por parte de los estudiantes. A partir de esa lectura el docente desarrollará en las modalidades de seminario, taller o debate grupal los contenidos claves. En algunas sesiones, serán los estudiantes quienes lideren la presentación del tema y dinamizará la sesión. Para lo anterior cada estudiante como parte de su trabajo independiente deberá preparar el tema y desarrollar una ficha analítica para cada una de las lecturas propuestas (anexo A). De igual forma las sesiones en algunas ocasiones contarán con la participación de especialistas invitados y análisis de videos.</p>	

Anexo C

Modelo de tematización por focos de localización

TEMÁTICA	FOCO DE LOCALIZACIÓN PENSAMIENTO
<p>Cine, circuito, compartir, sin límites</p>	<p>El cine no es solamente el acto de la película en cuanto tal, sino es todo el ensamblaje el espectador, el circuito por eso es importante ver cine y poderlo compartir y en espacios de formación que ya tienes un grupo más abierto de estudiantes es ahí donde se puede dar debates, conversaciones, sin limitaciones. Andrés Fonseca</p>

Confrontación, desequilibrios cognitivos, nuevas prácticas, romper la imagen	Sí, creo que se pueden subvertir y sobre todo que, la misma lógica del cine rompe la linealidad de los textos, entonces ahí cuando hay la lectura de un texto y tenemos una confrontación con la película hay digamos descentramientos, desequilibrios cognitivos que hacen que las personas puedan mirar un poquito más allá y puedan llegar a otras reflexiones que con el sólo texto no llegarían, entonces por eso creo que hay unas prácticas nuevas no tanto en la ejecución técnica de la práctica, pero sí en la manera como se rompe esa imagen que se denomina dogmática en el pensamiento y se pone a la gente en otros sitios, por eso la emoción juega hay un elemento clave en el trabajo del cine. Oscar Pulido
Conexión de realidades	Yo creo que el cine conecta unas realidades y contenidos profundos de saber, de desarrollo del pensamiento con lo que está pasando en la realidad y el contexto social. Por eso las películas generalmente cuentan historias de la gente, de la vida, de las personas, problemáticas que tiene que ver con ellos mismos. Oscar Pulido
Expectación, vacío para poder construir, lecturas de la realidad	El cine en cuanto al encuadramiento deja algo más deja algo como un estado de expectación para que el espectador entre a jugar un papel muy importante porque si lo dice todo y ahí es donde yo veo que tiene importancia la relación cine y pedagogía porque el sujeto, el estudiante o la persona que se está formando entren en un vacío que el autor deja para poder construir la historia porque el cine es polisémico y permite que en un colectivo de estudiantes o de jóvenes tengan lecturas de la realidad o de lo que muestra el cine de formas muy abiertas, porque como es abierto te permite una pluralidad de interpretación y es ahí cuando ya ese espectador empieza a narrar algo cuando empieza a funcionar el cine. Andrés Fonseca
Subversión de la práctica, cine como invitación a la diferencia	Si se subvierte por completo la práctica tanto como uno como maestro como los estudiantes, porque son invitaciones ya mucho más diferentes por lo que te decía yo, es pensar con las imágenes y ese el cine pensar con las imágenes, o el cine es cómo pensar con imágenes y las imágenes que piensan, porque las imágenes también cuando están ensambladas en formato de montaje en el cine empiezan a cobrar su propia vida y empiezan a generar su propio discurso ya no es el discurso tanto del autor, aunque hay una tendencia al cine de autor, pero digamos ahí hay unas imágenes el plano ya tan construido que empieza a pensar a generar su propia dinámica y su propia vida. Andrés Fonseca
El cine como posibilidad para romper esquemas, y posibilidad de reflexión	Para mí el cine es una posibilidad de contar historias de comunidades o pueblos desde la imagen, desde lo visual, creo que es un formato distinto que nos permite romper un poco con algunos de los esquemas centrales de la educación y de la escuela y a la vez abre el campo para poder reflexionar frente a situaciones históricas que han vivido ciertos contextos. Yo creo que esa es cómo mi mirada frente al cine. Una posibilidad. Miguel Franco

TEMÁTICA	FOCO DE LOCALIZACIÓN FORMACIÓN
Viaje, roadmovies, París-Texas, Japón, viajes del viento, dos días en País	<p>Pues como este semestre yo trabajo en profundización de proyectos de arte estuvimos trabajando la idea del viaje dependiendo del tema escogido como son de profundización pues hago un paquete de ideas entonces vimos muchas roadmovies que son películas sobre el viaje vimos París-Texas, Japón vimos los viajes del viento, dos días en País como una serie de películas que tienen que ver con el viaje y ellos detonaron como una serie de conversaciones todas alrededor del viaje el semestre pasado fue siete pecados capitales entonces las películas que se abordaban eran en relación a los pecados capitales, siempre es de acuerdo por ejemplo en la maestría trabajamos memoria y acá en la universidad propuse un cineclub que tuvo que ver con el cine y memoria con producciones latinoamericanas y creo que, da muchas claves para organizar uno como profesor pero para un público más abierto, ahí puede entrar una persona de cualquier carrera o ni siquiera de ninguna carrera a cualquier persona le va a decir algo el cine. Andrés Fonseca</p>
Conexión afectiva emocional, transformación	<p>Yo creo que mi práctica se afecta bastante sobre todo porque la percepción que tienen las personas del cine, yo veo mucha conexión afectiva emocional que es uno de los sitios desde donde yo me paro en la educación, porque creo que uno de los elementos centrales de la educación es el problema de lo emocional, y ahí yo veo que la gente que ve una película, no sé se me ocurre cómo Los coristas para hablar de formación de maestros se conecta, a veces lloran con la historia, sabes que es muy importante hacer ciertas cosas que después en el trabajo con textos, con experiencias uno puede recrear y hacer que el conocimiento sea un poco mejor comprendido de lo que quedaría con el sólo texto, y la transformación de los otros o bueno la mía digamos, la afición de los otros es clara en términos de que la gente por ejemplo en la experiencia personal, cada vez que yo encuentro gente totalmente neófita y los maestros casi todos son neófitos en el manejo del cine, utilizan el cine con unos resultados impresionantes que después me cuentan y que afectan los estudiantes, incluso muchas de las películas que yo trabajo en la formación de maestros son trabajadas en seguida en los colegios y eso ha transformado un poco la vida y la mirada sobre el cine. Oscar Pulido</p>
Explorar otras posibilidades	<p>Otras experiencias que he tenido es que la gente me dice que nunca se habían imaginado que el cine pudiese servir para hacer un trabajo de orden pedagógico que también me parece algo interesante que los profesores a veces no exploramos otras posibilidades que tenemos en el mundo contemporáneo. Oscar Pulido</p>

<p>Extensión cultural</p>	<p>En la universidad hay una cosa que se llama Extensión Cultural, hay una cosa que, un espacio que se llama Apreciación Cinematográfica y también tuvimos con Orinson, él nos dio la posibilidad únicamente al colectivo, de darnos una profesora para poder aprender con ella cosas de cine. Miguel Franco</p>
<p>La imagen no cuenta</p>	<p>VÍCTOR: Y entre su pensum ahí en matemáticas ¿tuvo algo de cine, en algún momento? MIGUEL: Para nada, la imagen no. Víctor: La imagen no cuenta. Miguel: No porque digamos que en matemáticas lo visual se usa en geometría, pero digamos como tal una película que pudiera, no nunca, es complicada esa idea.</p>
<p>Usos del cine para la formación en valores y en la convivencia</p>	<p>El cine en la escuela, pues yo creo que se han gestado y cada vez viene en Colombia dándose un movimiento más fuerte de la intervención del cine club en las escuelas y especialmente para trabajar cuestiones que tienen que ver con valores y eso es lo que yo creo que es lo que uno más alcanza a ver uno alcanza a ver que tratan de un lenguaje más cercano a los jóvenes y a los niños para de pronto generar prácticas de convivencia. Andrés Fonseca</p>
<p>Currículo, tensión, habilidades de pensamiento</p>	<p>...Hay una profesora que es Julia ella trabaja el cine en su práctica pedagógica y pues también hay experiencias a nivel Bogotá que han intentado cómo dar cuenta en la escuela de algunos intereses frente al cine y algunas temáticas del currículo o que salen del currículo, creo que el cine también potencia la tensión, habilidades de pensamiento para los estudiantes, el cine es una complejidad interesante para poder ensayar en las escuelas, dentro del aspecto curricular, pero también digamos que el cine no queremos que se quede dentro de la escuela, porque sería romper un poco con el esquema de que el único lugar donde se aprende, es en la escuela. Miguel Franco</p>
<p>Azar, error, imaginación, construcción, construcción colectiva</p>	<p>En el cine siempre se dejan agujeros que son los que el espectador llega a concluir entonces es allí donde yo utilizo mucho el cine en ese sentido cómo mostrar por ejemplo la película dura dos horas y les digo escojan siete minutos ustedes quieren si el principio el final díganme que trozos del uno veinte al uno veinte siete entonces yo suelto el film azarosamente incorporando el error dentro de la clase lo que a mí me parece importante y ellos ven ese fragmento sea con diálogos o sin diálogos tiene que tratar de hacer un ejercicio de imaginación y de construir la historia porque se trata mucho en la relación cine y pedagogía la posibilidad de construir historias colectivas. Andrés Fonseca</p>

<p>Formación como experiencia, miedo, representaciones del cine</p>	<p>Si yo como profesor coloco una película y no hago nada con eso no detono una experiencia pedagógica intensa pues la experiencia del cine queda como a mitad de camino, solamente se vuelve como un formato más metido dentro del aula, y la otra cosa es el miedo que hay en las escuelas en relación a la utilización de los equipos, todavía hay una cosa que se ve como con cierto miedo vincularlos porque se considera que el lenguaje audiovisual es un lenguaje del entretenimiento de la superficialidad y de la emoción que de pronto no cala mucho con la escuela. Andrés Fonseca</p>
<p>Leer y Construir imágenes, escribir</p>	<p>...La alfabetización audiovisual tiene que estar enfocada no solamente a leer imágenes sino también a construir las imágenes cualquier propuesta actualmente que se esté generando solamente con las representaciones sociales de una determinada población para leer imágenes se queda corta, es importante ya empezar a pensar que siempre cuando uno y lo hacemos cuando estamos leyendo y cuando levantamos la mirada ahí estamos escribiendo. Andrés Fonseca</p>
<p>Formación como experiencia, miedo, representaciones del cine</p>	<p>...Si yo como profesor coloco una película y no hago nada con eso no detono una experiencia pedagógica intensa pues la experiencia del cine queda como a mitad de camino, solamente se vuelve como un formato más metido dentro del aula, y la otra cosa es el miedo que hay en las escuelas en relación a la utilización de los equipos, todavía hay una cosa que se ve como con cierto miedo vincularlos porque se considera que el lenguaje audiovisual es un lenguaje del entretenimiento de la superficialidad y de la emoción que de pronto no cala mucho con la escuela. Andrés Fonseca</p>
<p>Leer, usar los sentidos, ver de otro modo, desestructurar esquemas de la formación</p>	<p>...Todavía no tenemos una formación que nos permita a nosotros leer, leer porque si yo veo cine lo más seguro es que empiece a ver mis entornos más próximos de una forma distinta la ciudad, la gente y empezar a usar mucho más los sentidos entonces ahí es donde yo creo que tiene la oportunidad para los proceso educativos el cine, porque permite desestructurar un poco esos esquemas tan radicalmente cerrados de formación y los pongo no solamente se están moviendo por otro tipo de culturas, la oral, la corporal, que se tiene que trabajar el lenguaje audiovisual lo permite, porque la actuación también tiene que ver con el cine. Andrés Fonseca</p>

<p>Educación la mirada</p>	<p>Frente a la escuela, pues yo lo que veo es que frente a la escuela yo lo que pienso es que una de las cosas muy importante en la relación cine educación tiene que ver con el educar la mirada y el educar la mirada tiene que ver con algo muy complejo porque todos tenemos ojos pero que es lo que lo que cada uno ve, cuál es nuestra propia película, cuál es la película que nosotros somos, pues nos permite a nosotros empezar a construir nuevas formas de ver el mundo, que esa es en últimas de lo que se trata con los procesos educativos como una forma distinta mucho más abierta de ver el mundo y quizás el cine te permita mucho Víctor trabajarlo, porque somos una sociedad muy visual y se abre mucho la cultura audiovisual pero todavía no tenemos una formación que nos permita a nosotros leer, leer porque si yo veo cine lo más seguro es que empiece a ver mis entornos más próximos de una forma distinta la ciudad, la gente y empezar a usar mucho más los sentidos entonces ahí es donde yo creo que tiene la oportunidad para los proceso educativos el cine, porque permite desestructurar un poco esos esquemas tan radicalmente cerrados de formación y los pongo no solamente se están moviendo por otro tipo de culturas, la oral, la corporal, que se tiene que trabajar el lenguaje audiovisual lo permite, porque la actuación también tiene que ver con el cine. Andres Fonseca</p>
<p>Cine documental, Otra mirada, Sistematización de prácticas pedagógicas</p>	<p>No claro mucho porque más que todo con la utilización de esos fragmentos. Porque permite por un lado para los proyectos de arte es muy importante traer referentes visuales de otros proyectos entonces ahí el papel del documental es muy importante no tanto del cine, sino del cine documental, de la sistematización de prácticas pedagógicas que han estado en el formato de cine, cómo si lo ve un niño que es una propuesta en relación a la fotografía con niños de allá del barrio siloè, pero también para hacer ejercicios de improvisación por ejemplo y cómo te digo ver un corto, un fragmento de película y hacer tu el esfuerzo de reconstrucción y eso tiene que ver con las prácticas pedagógicas Andres Fonseca</p>
<p>Propuesta laboratorio de Edición, producir desde la experiencia pedagógica</p>	<p>...Digamos yo he trabajado mucho el tema de los documentales, cómo el documental puede ser más dicente que una charla frente a un tema específico, digamos hicimos bastones de mando, el documental del Cauca, lo colocamos y se generó una discusión fuertísima frente al tema, y mucha gente que estaba por ahí andando cómo el ruido y las cosas que hacía el cine, veían la película, como que lo los llevo a acercarse y ponerse a pensar, oiga que está pasando en el Cauca, y cómo ver otra mirada de la distancia. Miguel Franco</p>

<p>Imposibilidad para trabajar en equipo</p>	<p>... De tal forma que los estudiantes y maestros tengan la posibilidad de ir a congresos, participación porque estas mostrando con lo que yo venía haciendo ya he encontrado contactos, porque yo he sacado imágenes le digo a las estudiantes presente su anteproyecto en cuatro minutos, tres minutos, en formato corto de vídeo y mucha gente por fuera de Colombia ha empezado a ver lo que se está haciendo en la universidad, porque una de las cosas tristes es ver que en una universidad pedagógica te metes a youtube y hay muchas cosas es de la pedrea solamente y la universidad no se agota solamente en las piedras, sino que mucha gente en la universidad está haciendo cosas si tuviéramos la cultura audiovisual estuviéramos grabando nuestras clases estuviéramos ese material estoy seguro que la universidad no sólo a los ojos de los otros sino de nosotros mismos, las investigaciones Víctor todo que el centro de investigaciones surgiese digamos bueno entréguenme el informe de investigación, pero genere un pequeño corto, pero para eso como te digo necesitamos trabajar más interdisciplinariamente, para que las producciones sean de calidad. Andres Fonseca</p>
<p>Visibilizar la experiencia pedagógica e investigativa de la Universidad</p>	<p>Porque yo creo Víctor una de las cosas, como maestro las imposibilidades para trabajar el cine y el lenguaje audiovisual en la universidad y en otros es que todavía nos cuesta mucho trabajar en equipo porque no todas uno se las sabe, como maestro uno puede venir de un campo disciplinar de las ciencias humanas, sociales o el arte, pero tiene uno que trabajar de la mano con un realizador audiovisual para que esas ideas se puedan plasmar porque si no va a ser unos productos de medio peso ahora, otra cosa las cosas que he hecho en clase, las he hecho con un computador y grabando al tiempo que estoy interactuando entonces las producciones no van con toda la calidad. Andrés Fonseca</p>
<p>Experiencia adiovisual como resistencia</p>	<p>Quizás una propuesta interesante con la universidad sería poder implementar y tener un acceso a ciertas cámaras y a como un laboratorio de edición para que esto no se quede, y tener un equipo de trabajo. Porque si uno como maestro graba, edita y hace todo eso para uno es muy arduo el trabajo, es muy es algo que se le sale a uno de las manos, uno lo hace porque le parece interesante, la otra cosa interesante no tanto en cine y educación sino como del lenguaje audiovisual es grabar en formato casi corto, exposiciones de las estudiantes para que no solamente ellas se vean en su discurso, sino también para emitir eso, es la posibilidad del lenguaje audiovisual que el relato que se construye en la clase salga del aula, porque tu lo puedes conectar con youtube o cualquier otra plataforma que le dan salida. Andrés Fonseca</p>

Experiencia audiovisual como resistencia	...Igualmente eso que está por fuera es lo que está dado el sujeto a construir y frente al cine y didáctica pues yo tendría como ciertas reticencias para pensarlo porque muchas veces en las escuelas se utiliza el lenguaje audiovisual solamente como una herramienta donde se muestran contenidos, se muestra lo mismo que se presenta oral pero de forma como un documental y no se genera la experiencia audiovisual. Andrés Fonseca
Taller, selección de películas para maestros, cine comercial	En noviembre de 2009 hubo un taller con más o menos alrededor de setenta maestros a nivel nacional, acá en la universidad pedagógica y el taller estuvo acompañado por una de las personas que más sabe de cine en Colombia que es Augusto Bernal, entonces él fue el que nos dio también como la elección de las películas, el nos dijo como que películas podíamos seleccionar para el tema educativo, entonces ahí uno también tiene que pensar que la película no sólo debe estar al tema de la educación, porque hay otras películas dejan discutir también temas educativos, digamos la ola o la sociedad de los poetas muertos, digamos películas que se traten solo del profesor o la educación, también hay películas comerciales con el tema de cine arte y películas comerciales, también los pelados se enganchan y se pueden sacar temas importantes que les puede permitir ver a ellos otras cosas de una no sé qué vainas que les guste a los pelados. Miguel Franco
Carpa, criterios de selección de películas de acuerdo a la población, cine del mundo	Estamos tratando de hacer como una gran carpa, nos reunimos también con Alberto Martínez, con una persona que tenía muchas películas, fue como un recorrido de varias personas y pues es cómo un recorrido latinoamericano y mundial la verdad, películas de todos los lugares, entonces ahí como que se puede trabajar, no son digamos de temas únicamente escolares, entonces han gustado algunas, también han..., pues la población con la que usted está jugando no es una población homogénea, sino son adultos, niños ancianos, entonces las películas toca saberlas escoger muy bien, al acompañar las películas ha faltado hacer una sinopsis, bien sería, hemos recogido algunas de internet pero, únicamente para que los maestros puedan tener una idea de la película pero, ahí se da la información. Miguel Franco
Intercambio de información, a la gente no le gusta el cine, pregunta pedagógica	Mi idea también siempre ha sido cómo rotar la información, si hay una experiencia en tal lugar mándemela y yo la roto que a alguien le puede servir, no es para que hagamos lo mismo, sino para que nos demos cuenta de oiga esto que él hizo allá me puede servir a mi con lo que yo estoy haciendo, lo que le contaba una vez de Fernando, de la mesa el tiene un documento, Fernando Rincón interesantes frente al cine con la secretaría de educación, de cine con maestros, entonces ahí ellos hicieron el trabajo juicioso de colocar pregunta pedagógica, trabajo didáctico o sea, sacar bien el tema a cada película, sino que él me decía que la gente le huía mucho al taller porque era casi obligatorio, se les dice eso y cómo que la gente ya dejó de asistir. A la gente que le gusta el cine, pues bueno. Miguel Franco

<p>Juego imagen-palabra, afección</p>	<p>Pero me acuerdo cuando en el colectivo venas abiertas pusimos un documental, no sigamos con el ladrillo de las charlas sino que la imagen vaya jugando con la palabras y cómo que haya una relación mucho más bacana con imagen palabra y cómo que van jugando las dos, dialogando, yo creo que eso ha sido relevante porque yo he sentido que yo me afecto. Miguel Franco</p>
---------------------------------------	--

TEMÁTICA	FOCO DE LOCALIZACIÓN EXPERIENCIA
<p>Filosofía, artes, colectivos</p>	<p>Yo estudié filosofía en la universidad de Caldas y antes de terminarla hice como una formación un poco más abierta con las artes más que todo como con la estética y metiéndome un poco con lo de performance trabajando con colectivos allá en Manizales como un poco trabajando con la formación tan clásica que se ve de la filosofía en ciertas universidades y empezar un poco a trabajar un poco como con procesos de creación mucho más experimentales. Andrés Fonseca</p>
<p>Memoria, realización, cine-pedagogía, Media Biografías, Producción Creativa</p>	<p>Si en una materia con Marta Herrera hice un trabajo que era un seminario con el doctorado y había estudiantes de la maestría y el trabajo final fue un trabajo como en relación al rostro y en relación a la memoria personal entonces estructuré un sonobi. Un sonobi son imágenes fijas en movimiento, e hice un sonobi con fotografías mías y despertó mucha polémica por ser el trabajo final porque fue más fuerte ese que el escrito, el escrito fue algo más corto y para muchos después fue muy interesante en la maestría porque se estaba empezando a hablar de porque no tener una línea de profundización o unos espacio académicos de maestría que tienen que ver con el cine de una forma muy contundente y otra experiencia interesante en ese mismo seminario fue trabajamos una idea que me parece muy potente en relación al filme y la pedagogía que se llaman las media biografías, y las media biografías es hacer una post producción creativa de la memoria personal de las biografías personales de acuerdo a que, a los argumentos fotográficos, a los vídeos beta que teníamos de las primeras comuniones, a todo el archivo íntimo que uno tiene se trata de cogerlo y como está todo separado, por acá en los cassetes que escuchábamos. Andrés Fonseca</p>
<p>Interés personal y práctica pedagógica, contacto con profesores que usan el cine</p>	<p>Digamos que en la formación de colegio no y tampoco en la formación inicial de la universidad más bien en las maestrías en educación tuve algunos contactos con profesores que sugerían cine pero yo creo que fue más interés personal y de mi práctica pedagógica la que me llevó a conectar el cine con la enseñanza, sobre todo cuando empecé mi labor como maestro, vi que era muy importante. Oscar Pulido</p>

<p>Enseñar experiencias, experiencia pedagógica</p>	<p>... pero no yo me defino como maestro como un profesor que intenta por un lado enseñar algunas cosas sobre de la experiencia personal que he tenido de lo que me gusta, de lo que he podido leer, de lo que he podido compartir con los otros, yo me definiría como un profe que enseña experiencias, más que enseñe contenidos, que enseña experiencias, que hace de la experiencia su manera y el cine en la relación con lo pedagógico, pues también sería algo muy parecido, porque el cine más que aprender cine o que ver teóricamente, lo que uno hace es la experiencia del cine, por eso con el cine uno se conecta de experiencia en experiencia y va transformando tanto su vida, como la de los otros, pienso yo o por lo menos afectarlos así de otras formas. Oscar Pulido</p>
<p>El Cine como experiencia</p>	<p>...y la profesora Julia acá en Bogotá tiene también una experiencia, porque ella quiere hablar de las experiencias, es lógico, es hablar también desde el cine a otros cuando estén haciendo su práctica pedagógica es cómo hablar de algo que no conocen, hablo desde la experiencia. Porque usted puede ser un cinéfilo y saber mucho de cine, pero igual eso en la práctica. Miguel Franco</p>
<p>El uso del cine para sí mismo y luego para los demás</p>	<p>...yo pienso que si el cine se didactiza vuelve a caer en lo que nos ha pasado con otras herramientas que se han utilizado y ha se han vuelto insuficientes para el trabajo escolar yo creo que el cine hay que mirarlo como experiencia, como novedad, no ponerle tantas trabas, digamos por ejemplo las guías aburridoras y terribles porque si no se nos didactiza, se nos pedagogiza y vuelve el mismo modelo conductista funcional, entonces yo creo que el cine hay que dejarlo funcionar como experiencia, conectarlo. Oscar Pulido Yo sí creo que es con él, el problema del cine no pasa solamente cómo hemos expresado algunas veces en otras reflexiones y que nos han enseñado nuestros maestros, el problema no es utilizar el cine para los demás, sino es utilizar cine para nosotros mismos como maestros, en la medida que yo utilizo el cine, y la conexión razón emoción para nosotros mismos en esa misma medida uno puede ofrecer esa experiencia para los demás y en esa lógica es que se puede hacer un ejercicio interesante y bonito con el cine, de compartir experiencias, de generar experiencias, de confrontar experiencias y no simplemente de decir que una película me puede enseñar un contenido porque ahí no tendría mucho sentido el trabajo con el cine. Oscar Pulido</p>

Anexo D

Listado de colectivos y profesores entrevistados

#	NOMBRE	FECHA ENTREVISTA	TRABAJO CON EL CINE	LUGAR	EDAD
1	Andrés Fonseca	12/Nov/2010	Trabajo en el aula con cine	UPN	
2	Oscar Pulido	22/Nov/2010	Maestría en educación. Línea de innovación, cine en educación	UPTC	
3	Miguel Franco	28/Nov/2010	Coordinador de proyecto de cine	Mesa de Movilización Social por la Educación	
4	María Nelcy Cucaita	02/Dic/2010	Participante del proyecto educativo local de Ciudad Bolívar	Colegio Lara Bonilla	
5	Alba Janeth Gallego	26/Nov/2010	Maestra que trabaja con el cine en su práctica.		
6	María Consuelo Contreras	01/Dic/2010.	Maestra que trabaja con el cine en su práctica	Colegio Guillermo Cano	
7	Leidy Barreto	01/Dic/2010	Estudiante de maestría	UPTC	
8	Colectivo Films Colombia	26/Nov/2010	Colectivo ojo al Sancocho	Ciudad Bolívar	
9	Nana Rodríguez	01/Dic/2010	Trabajo de tesis sobre la relación cine y pedagogía, trabajando en el aula con cine	UPTC	54 años.
10	Cielo Ibañez	01/Nov/2010	Maestra que trabaja con el cine en su práctica		
11	Omar Fabián Vera Cortes	03/Dic/2010	Pertenciente al Colectivo Audiovisual Icaroscopio	Bibliotecas Públicas de Bogotá	42 años.
12	Eliath Forero Murcia	03/Dic/2010	Realizador audiovisual		25 años.

Índice temático

A

arqueológico, 25, 26, 48

arte funcional, 15

avidez de novedades, 20, 21

B

biopolítica, 14, 20

C

cine/didáctica, 33, 119

cine/formación, 88

cine/pedagogía, 10, 11, 87, 99,
115, 116, 117, 119

cine/pedagogía/formación, 22,
88

cine/pedagogía/pensamiento,
27

cine/pensamiento, 71, 81, 119

cinismo, 20, 21

comunicación, 15, 18, 19, 20, 44,
45, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 63,
67, 68, 72, 77, 78, 91, 92, 100,
107

concepto-imagen, 65, 66, 67

cronotopo (s), 81

D

deseo (s), 9, 10, 11, 14, 21, 30, 37,
39, 41, 95, 103, 104, 105, 115,
129

didáctica, 23, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 58, 65, 67, 70, 91,
99, 100, 109, 111, 119

E

economía de la cultura, 49

educación a través del cine, 60,
61

educación audiovisual, 68

educación en el cine, 60

educación moral, 58

educación social, 58, 61

ejercicio de poder, 9, 13, 16, 17,
34

El encuadre, 7, 10, 71

experiencia audiovisual, 68, 111,
112, 137

F

formación. 9, 10, 11, 14, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 43, 48, 50, 51, 53, 59, 60, 62, 63, 70, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119

formación audiovisual, 68

formación científica e investigativa, 90

formación de maestros, 11, 21, 22, 24, 25, 28, 30, 42, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 99, 106, 110, 112, 115, 116, 117

formación deontológica y en valores humanos, 90

formación disciplinar específica, 90

formación/deseo, 115

fuerza de trabajo, 20, 22

H

habladurías, 20, 21

hombre de deseo, 105

I

imagen (es), 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 31, 35, 37, 41, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 60, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 95, 97, 98, 101, 102, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 118, 119

imagen cinematográfica, 72

imagen cinematográfica, 82

imagen fílmica, 78

imagen movimiento/imagen tiempo, 77

imagen pensamiento, 81

imagen profana, 9, 11, 115

imagen-movimiento, 127

imagen-tiempo, 72, 77

imagen/afección, 97

imagen/deseo, 9, 10, 11

imagen/espacio, 25, 26

imagen/movimiento, 98

imagen/pensamiento, 26

imagen/tiempo, 26, 98

imágenes/tiempo, 25, 26

imaginación, 35, 96

individuación, 13, 20

industria cultural, 10, 19, 20, 43, 49, 50, 51

L

legalidad/ilegalidad, 17

logos pedagógico, 40, 41, 93, 94

logos/pathos, 11

M

medios audiovisuales, 36, 37, 49, 53, 59

N

narración, 25, 26, 59, 94, IOI, IIG

O

oportunismo, 20, 2I

P

pedagogía, 9, IO, II, I3, I4, I6, I8, 2I, 22, 23, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 4I, 42, 62, 69, 87, 88, 9I, 93, 94, 95, 99, IOO, IO2, IO8, III, I12, I15, I16, I17, I19

pedagogía/pensamiento, 23, 27

pedagogía/subjetividad, 33

pensamiento, 9, IO, II, I6, I7, I8, 20, 2I, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 3I, 32, 33, 34, 38, 39, 4I, 42, 44, 45, 56, 57, 58, 65, 66, 67, 70, 7I, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 8I, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 97, IOO, IOI, IO2, IO3, IO7, IO8, III, I12, I13, I15, I16, I17, I18, I19

pensamiento acategórico, 75, 76

pensamiento de la diferencia, 76

pensamiento del adentro, IO2

pensamiento diferente, 76

poder, 9, II, I3, I4, I5, I6, I7, 23, 27, 29, 3I, 32, 37, 39, 40, 4I, 54, 56, 69, 75, 78, 80, 83, 84, 85, 87, 95, 97, IOI, IO3, IO4, IO5, IO6, IIO, I19

poder/saber, I7

principio de individuación, 20

producción inmaterial, 9, I3, I5, I8, 22

producto inmaterial, I8, 27

Prop replica, IO

S

saber/poder/subjetividad, 87

sociedades de la imagen, I3, 27

sociedades posfordistas, I8

subjetivación, II, I3, I4, I7, 22, 23, 24, 27, 40, 42, 87, IOO, IO3, IO4, III

subjetivación de los maestros, 22

subjetividad de la multitud, 20

T

tecnología, I4, I7, 34, 36, 37, 44, 50, 9I, 92, I15

Tecnologías de información y comunicación, 44, 5I

TIC, 44, 52

trabajo inmaterial, I9

Z

zona (s) periférica (s) de significación, 79

Índice onomástico

A

Acosta, W., 65, 67

Agamben, G., 13

Alfonso, A. y Sammy, M., 68

B

Barthes, R., 78, 79

Bergson, H., 98

Botero, M. y William, D., 61, 63

C

Cabrera, J., 30, 80, 82, 83, 84

Castro, S., 14, 90, 92, 93

Comenius, J., 34, 35

D

Del Pozo, A., 36, 37, 38

Deleuze, G., 13, 65, 72, 75, 83, 97, 98, 103, 104

Díaz, A., 65, 67

F

Foucault, M., 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 29, 32, 56, 75, 76, 81, 82, 102, 103, 104, 105

G

Garavito, E., 25, 26, 81, 82, 83

H

Harvey, D., 41, 94

Heidegger, M., 18, 20, 74, 81

Hopenhayn, M., 50, 51, 77

K

Klaus, A.; Piñeres, J. e Hincapié, A., 35

L

Larrosa, J., 24, 27, 28, 33, 39, 40, 41, 42, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 101, 106, 108, 112, 113

Locke, J., 73, 74

M

Mallas, S., 36, 37, 38

Martín, J., 44, 45, 55

Martínez, A., 42, 99, 101, 102, 111, 112

MEN., 18

Morin, E., 47, 49, 79

O

OEI., 88

Ortigosa, S., 58, 59

P

Perera, D. C., 61, 62, 63

Pérez, M., 58, 60

Q

Quintana, A., 52

R

Rancière, J., 33

Rodríguez, L., 65, 66, 67

S

Secretaría de Educación, 49, 52,
53, 54

U

UPN., 27, 29, 90, 99, 102

Urpi, C., 58, 60

V

Valdelamar, C. y Solanny, Y., 68,
69

Vasco, C.; Martínez, A.; Vasco,
E. y Castro, H., 90, 92, 93

Virilio, P., 14, 15

Z

Zambrano, A., 39, 40

Zizek, S., 15

Zuluaga, O., 36, 38, 39

Impreso en el mes de mayo de 2014
en los talleres de Javegraf

Bogotá, 2014. Colombia.