



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Osorio, Angélica del Pilar; Rodríguez, Víctor Manuel
CINE Y PEDAGOGÍA: REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN DE
MAESTROS

Praxis & Saber, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 67-85

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248386005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Angélica del Pilar Osorio

aposorio@pedagogica.edu.co
osorio.angelicaosg@gmail.com

Docente Departamento de Biología
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Grupo de Investigación Pedagogía y
Política

Víctor Manuel Rodríguez

vmanuelrodriguez@gmail.com

Docente Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
(UPN)
Grupo de investigación: Pedagogía y
Política

Artículo de reflexión

Fecha de recepción:
20 de septiembre de 2010

Fecha de aprobación:
24 de noviembre de 2010

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

CINE Y PEDAGOGÍA: REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

CINEMA AND PEDAGOGY: REFLECTIONS ON
TEACHER TRAINING

CINEMA ET PEDAGOGIE: REFLEXIONS A PROPOS
DE LA FORMATION DES MAITRES

CINE Y PEDAGOGÍA: REFLEXÕES A PROPÓSITO
DA FORMAÇÃO DOS MAESTROS

Resumen

El artículo, que es producto del proceso de investigación realizado en el marco del proyecto *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*¹; aborda el lugar del cine en las sociedades contemporáneas y sus relaciones con la pedagogía y la formación de maestros, y propone la formación como experiencia y no como un continuum externo a los sujetos.

Desde allí se construyen unas consideraciones en torno al cine, la pedagogía y el poder en el contexto de las sociedades de imagen, y posteriormente se abordan las relaciones entre formación, cine y pedagogía, contando con la experiencia y la lectura del cine como conceptos articuladores para pensar las prácticas de innovación en educación como campo de problematización.

Palabras clave: Pedagogía, innovación pedagógica, práctica pedagógica, formación de docentes, cine.

Abstract

This article forms part of a research process undertaken in the framework of the project *Cinema as an opportunity for reflection in the pedagogical field: a look at teacher training*. In this project, we consider the place of film in contemporary society and its relationship to pedagogy and teacher training, proposing training as experience, and not as a continuum disconnected from the subjects who live it. Based on this, we construct considerations about film, pedagogy and power in the context of the society of spectacle, and then address the relationship between training, film, and pedagogy, where 'experience' and 'film reading' become articulating concepts for critical reflection about innovative practices in education.

Key words: Pedagogy, pedagogical innovation, pedagogical practice, teacher training, film

¹ El proyecto es financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP; es desarrollado por el grupo Pedagogía y Política, que está integrado por los profesores Diana Milena Peñuela, Claudia Marcela Rodríguez, Cindy Johanna Quintero, Andrea del Pilar Hernández, Víctor Manuel Rodríguez y Angélica del Pilar Osorio. La investigación tiene como objetivo visibilizar el cine como estrategia posibilitadora de otras formas de pensamiento desde la pedagogía en algunos procesos de formación de maestros.

Résumé

L'article, qui est un produit du processus de recherche fait dans le cadre du projet *Le cinéma comme une possibilité de pensée dès la pédagogie: un regard à la formation des maîtres*², aborde la place du cinéma dans les sociétés contemporaines et leurs rapports avec la pédagogie et la formation des maîtres, et propose la formation en tant qu'expérience et pas comme un continuum externe aux sujets. Depuis là on construit des considérations autour du cinéma, la pédagogie et le pouvoir dans le contexte des sociétés d'image, et postérieurement on aborde les rapports entre formation, cinéma et pédagogie, en tenant compte de l'expérience et la lecture du cinéma, comme des concepts articulateurs pour penser les pratiques d'innovation en éducation en tant que domaine de problématisation.

Mots clés: Pédagogie, innovation pédagogique, pratique pédagogique, formation de professeurs, cinéma.

Resumem

O artigo, é produto do proceso de pesquisa feito no marco do projeto O cine como possibilidade de pensamento desde a pedagogia: uma mirada à formação do maestros; neste aborda-se o lugar do cine nas sociedades contemporâneas e suas relações com a pedagogia, a formação do maestros e propõe a formação como experiência e não como um continuum externo aos sujeitos. Desde ali desde ali constroem-se umas considerações em torno o cine, a pedagogia e o poder no contexto das sociedades da imagem, e posteriormente abordam-se as relações entre formação, cine e pedagogia, desde a experiencia e a leitura do cine como conceitos articuladores das práticas de inovação em educação como campo de problematização.

Palavras centrais: Pedagogia, inovação pedagógica, prática pedagógica, formação de docentes, cine.

² Le projet est financé par le Centre de Recherches de l'Université Pédagogica Nacional-CIUP; il est développé par le groupe Pédagogie et Politique, composé par les professeurs Diana Milena Peñuela, Claudia Marcela Rodríguez, Cindy Johanna Quintero, Andrea del Pilar Hernández, Víctor Manuel Rodríguez et Angélica del Pilar Osorio. La recherche a comme objectif, la visibilité du cinéma comme une stratégie qui rend possibles d'autres manières de pensée dès la pédagogie dans quelques processus de formation de maîtres.

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer... Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo.

Heidegger

INTRODUCCIÓN

La pregunta por la innovación en el contexto educativo no es novedosa, viene posicionándose con fuerza desde hace varias décadas, y en el caso latinoamericano, el desarrollo, la competitividad y la productividad se muestran como los fines de las políticas innovadoras. En Colombia, Colciencias propuso como objetivo de la innovación crear las condiciones para que el conocimiento sea un instrumento del desarrollo (Colciencias, 2008, p. 29); así, se presenta como una de las condiciones *sine qua non* para pensar una educación pertinente y de calidad, donde el aprendizaje, las nuevas tecnologías y la resolución de problemas son protagonistas en el discurso predominante de la innovación. Las políticas de innovación para países en vía de desarrollo, desde la OEI, plantean, en palabras de Valenti (1999), **Aprender a innovar**. Este es, en definitiva, el componente central de cualquier estrategia hacia la innovación, que permita asegurar un desarrollo competitivo basado en la tecnología. Nos referimos a la capacidad de las naciones de aprender y, a partir de ello, de estar en condiciones de adaptar y crear.

Las discusiones sobre innovación en educación ponen sobre la mesa múltiples aspectos; en el presente artículo se llama la atención sobre algunos de ellos: *la pedagogía, la formación de maestros, la creación y el uso de los medios*, siendo el cine el articulador de estas relaciones en el marco de la formación de maestros. Más aún, cuando dentro del campo educativo se encuentra como regularidad, en algunos casos, el uso del cine como innovación y como experiencia didáctica. Al respecto, no puede pasarse por alto la pregunta sobre a qué, de manera contemporánea, se le llama innovación en educación; igualmente, el análisis sobre los sentidos, posibilidades

y limitaciones que presenta este concepto cuando se aborda desde la pedagogía y desde la formación de maestros. Por lo anterior, la innovación se asume desde este documento más como un campo de problematización, donde se ponen en juego diferentes tensiones y relaciones mediadas por juegos de saber y poder, que como único modo de actuar y transformar prácticas educativas; así se toma distancia de los discursos que desde la economía, la lógica de la empresa y el consumo proponen unos modos de asumir la innovación en educación, y desde ahí se asume como campo de problematización la relación entre el concepto de experiencia y el de formación de maestros, donde el cine es una posibilidad de mirar diferente y potenciar la relación entre estos dos conceptos para el campo educativo.

1. DEL CINE Y LAS SOCIEDADES DE LA IMAGEN: Algunas consideraciones en torno al cine, la pedagogía y el poder

¿Qué papel juega el cine en tanto expresión de estas sociedades mediatizadas y de la imagen? Acercarse a esta pregunta exige hacer una lectura de las sociedades contemporáneas y del papel del cine en la escuela, el maestro y el ámbito educativo en general; del cine en tanto ejercicio de poder, no solo de la lógica tecnocrática, sino también como forma de ejercicio de poder que produce otras formas de vida, no una vida, no una nuda vida, al decir de Agamben (2003), sino mas bien otras formas de vida. No queremos hacer una mirada del cine en tanto enemigo absoluto que distrae y afecta a quienes se encuentran en relación con la academia, retomando las palabras del grupo de maestros coordinador del *Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*; creemos que es necesario superar la posición defensiva de la escuela frente a los medios. El mundo de las video-culturas, 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 toda para promover formas de regulación y control sobre su producción, sí pueden educar y contribuir con otras pedagogías y otras formas de aproximarse, entender y reflexionar sobre la imagen y los medios. Pero tampoco queremos hacer del cine y su relación con la pedagogía “la receta a seguir”, mas bien queremos ver en dicha relación una posibilidad de confrontación a las lógicas sociales imperantes a la luz de las complejas relaciones de poder existentes.

En el análisis de las sociedades contemporáneas y del papel de los medios y la imagen en ellas, Paul Virilio, en dos de sus textos: *Ciudad pánico. El afuera comienza aquí* (2006) y *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual* (1993), muestra que actualmente el mundo afronta un estado de guerra contra los civiles y que, tal como sucede con la materia, la guerra posee tres dimensiones: la masa, la energía y la información (Virilio, 2006, 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 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” (Virilio, 1993, p. 1). Es una sociedad mediatizada en donde el problema no es tanto lo que muestran los medios, sino lo que invisibilizan; es una forma de ejercicio del poder no propiamente violenta. Desde esta perspectiva, ¿qué papel juega el cine en tanto expresión de estas sociedades mediatizadas y de la imagen? La pregunta nos lleva ver al cine como arte que a su vez se pone a funcionar como arma propia de este estado de guerra contra los civiles descrito en líneas anteriores.

En este escenario es importante señalar la relación del cine con el mercado, en el marco de las sociedades de producción inmaterial en el que las imágenes, 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 hacen parte de la danza de miles de millones de dólares y euros. Pero también vemos cómo el mercado se culturaliza, a decir de Žižek, 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 solo una de las esferas del mercado, sino su componente central” (Žižek, 2002, p. 37). En ese sentido podríamos decir que el capital se vuelve imagen.

En estas sociedades contemporáneas el poder hace hablar, hace expresar a través de diferentes medios tecnológicos. Es necesario construir otros discursos, otras imágenes en la sociedad, pero también en la práctica pedagógica. El cine es así constitutivo de vacuolas que dan cuenta de lo no dicho.

2. LA PEDAGOGÍA, EL CINE Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: La subjetivación y la experiencia de sí

¿Por qué relacionar el cine, la pedagogía y la formación de maestros? Se trata de una pregunta y, a la vez, de una apuesta que da cuenta de nuestro interés por la academia y su expresión política, ya que al hablar de pedagogía estamos adentrándonos no solo en un análisis disciplinar, también en el análisis de un campo atravesado por intereses, por fuerzas que se afectan unas a otras, por poderes de resistencia y hegemónicos; y es allí donde emerge lo político, en la preocupación por las relaciones de poder existentes. Esto nos permite trascender de unas didácticas de la técnica para pensarnos en unas prácticas políticas que cuestionan, que sospechan de lo que parece natural, para nuestro caso, natural en la imagen, en el cine y su afección con el otro. Es, además, una apuesta desde la mirada de la formación de maestros, pues desde la relación pedagogía-formación confluyen las posibilidades de creatividad y transformación desde las relaciones que entre el cine y la subjetivación pueden configurarse. En este escenario de posibilidades es importante considerar los modos en los que sitúa al maestro, su subjetivación, en relación con la *pedagogía contemporánea*. Peñuela nos dice al respecto que pueden encontrarse tres modos de relación: desde la *pedagogía como representación*, como *pliegue-sentido* o como *expresión del despliegue* (2010); en el primer caso se trata de esa forma de pedagogía que le ahorra al maestro la angustia de generar pensamiento, porque “parte de una misma identidad del sujeto maestro fundamentado en la racionalidad, la planificación y la reproducibilidad de una práctica educativa”, se trataría de una “pedagogía por decreto”; la *pedagogía como pliegue* muestra las posibilidades de resistencia, que se distancian de las imágenes de la representación, y, finalmente, la *pedagogía como expresión de despliegue* tendría que ver con los procesos de resistencia de los maestros, que generan acciones de transformación en diferentes planos.

Desde esta triada de relaciones posibles entre maestro y pedagogía contemporánea, encontramos que la pedagogía no tiene una sola forma de funcionar; de modo que el diálogo entre la formación de maestros y el cine da lugar a diferentes tramas de relaciones. Para el caso de la formación, esta es enunciada desde los referentes políticos como el proceso de preparación y “mantenimiento” del maestro; Marta Salinas y Fanny Forero (s.f.), 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. En este caso no queremos asumir la formación como continuum que procede del afuera del sujeto, queremos proponer el cine en tanto posibilitador de *experiencia* de la formación del maestro, y esta a su vez como condición de posibilidad para el pensamiento.

Esta relación se construye a partir de cuestionamientos como ¿qué lugar ocupan el cine y la pedagogía en la constitución de formas de subjetividad del maestro?, ¿cambian el pensamiento de los sujetos?, ¿lo desgarran?, ¿le permiten experimentar?, ¿corresponden a una correlación: saber-poder-subjetividad? Para este abordaje hemos retomado a Jorge Larrosa; desde su mirada,

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 (2000, p. 122).

Hablamos entonces de una pedagogía en relación con el otro, la cual permite la existencia de lógicas de diálogo, de encuentro con ese otro que encuentro para afectar y ser afectado. Desde esta perspectiva el cine se constituye, como primera medida, en lugar de encuentro con el otro espectador, pero también con los otros que hacen parte de la pantalla, personajes proyectados, y en donde se hacen visibles y relacionan discursos, diálogos, simbologías.

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 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, que 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” (Harvey, 2008, p. 340).

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

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 y, por lo tanto, con los sujetos. Por esto, pensar cómo se configura la relación cine-pedagogía 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 hacen parte de ella: los estudiantes, los directivos, los expertos, los pedagogos..., y para el caso del cine, ¿son los personajes, los actores o los directores los sujetos del cine?, o, para establecer una relación más directa, ¿los espectadores, los maestros, los realizadores? Se trata así de emprender una experimentación, no en el sentido positivista del experimento, sino desde el querer atravesar una experiencia, de mirar los procesos de subjetivación y desubjetivación 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 las preguntas propuestas nos invita a 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. Pero anteponiéndonos a este asunto, volvemos la mirada sobre una cuestión que en apariencia presenta una respuesta ya dada, y es que el cine, sin lugar a dudas, ha ocupado diferentes lugares en las prácticas educativas y pedagógicas de la *formación* de maestros. No obstante, nos inquieta socavar en esos lugares ocupados.

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 un posicionamiento frente a la formación, que al ser asumida como experiencia implica, como lo sustenta Larrosa, no optar por un modelo prescriptivo de la formación, sino por un devenir plural y creativo. “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” (Larrosa, 2003, p. 32).

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 de relación entre la audiencia y el cine; donde las prácticas pedagógicas y los usos de las tecnologías son el instrumento para innovar, y donde la innovación se ha convertido en un imperativo para actuar como maestros competentes. Dentro de este escenario, el posicionamiento ético-político de quien forma y de quien es formado se constituye en un componente clave que puede direccionar o redireccionar el uso que se le da al cine dentro de la formación de maestros. Cuando se diseña un curso que relaciona al cine y al maestro; cuando dentro de una clase se proponen actividades que implican una o varias películas, o se

sugiere a los estudiantes que vayan a cine, y el estudiante va; cuando dentro la vida universitaria —o por fuera de ella— se conforman colectivos que promueven cine-foros, donde participan maestros en formación; cuando el estudiante ve, escucha y siente la película o, en palabras de Larrosa, la “*lee*”, decide atender o no a ella; cuando hay disposición para ver y escuchar, para “*leer*”, podríamos decir, retomando a Larrosa, que existe posibilidad de formación, en tanto “la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos” (Larrosa, 2003, p. 29).

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. Desde 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 Jorge Larrosa sobre la lectura, como formación y como experiencia, nos preguntamos qué motiva los usos del cine en la formación de maestros, ¿qué efectos tienen sus usos?, ¿qué formas de uso se posibilitan? y ¿puede el uso del cine constituirnos o poner en cuestión lo que somos?

En 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, “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, puesto que la ‘realidad’ moderna, lo que nosotros entendemos por ‘real’, se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y la vida social” (2003, p. 26), y en 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 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 entonces una experiencia de lectura en el contexto de la formación de maestros?

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. 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, es decir, 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.

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– adecuada. 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 experiencia de la lectura.

¿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 solo a la decodificación de un conjunto de códigos lingüísticos o a un análisis formal de un texto, a la comprensión de un contexto histórico, económico o socio-cultural, 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 leyendo a Bergson.

El predominio de la lógica de la transmisión, la anticipación y 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, etcétera (Larrosa, 2003, p. 44). 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.

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 comenzar

(M. Foucault, 2003: 9)

Para Foucault, la escritura es 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 mismo que antes ya pensaba. Pero al referirse a una experiencia, advierte Foucault 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, de modo que llega a su aniquilación, a su disociación.

La constitución de sí, el ejercicio de sí y la experiencia de sí son algunas categorías que le permitieron a Foucault 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 construye con lo que Foucault denomina una *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 (Foucault, 1990, p. 46). Aquí vale la pena destacar cómo propone Deleuze 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)” (Deleuze, 2003, p. 128).

Los procesos de constitución de sí implican el establecimiento de ciertos modos de relación con la moral social y las reglas de conducta y, sobre todo, de la subjetivación de la verdad. Los estoicos, para el caso de la *Askesis*, 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*. ¿Y a qué nos referimos cuándo hablamos de la constitución de sí?, ¿qué es el sí?; en primer lugar, nos recuerda Foucault, “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” (1990). Al decir de Deleuze, “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 es en ese tipo de elaboraciones que puede hablarse de una experiencia que como tal nos permite decir la verdad sobre nosotros mismos. Foucault 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 como ha sido abordado, al igual que 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).

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 del cine como experiencia?, ¿el cine como aquello que resulta o que procura el doblez?

La experiencia de la sexualidad 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, no lo que fuimos, se requiere involucrase 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 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 los ejercicios de escritura de sí de las cartas que escribían los estoicos a sus amigos, que las *Confesiones* de San Agustín o el libro 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, como lo muestra Foucault al presentar a Friederich Nietzsche, Georges Bataille, Maurice Blanchot y Pierre Klossowski como individuos capaces de atravesar experiencias directas, personales, que podríamos decir son únicas en su singularidad histórica.

Si la formación asumida como experiencia implica transformaciones, tendríamos que preguntarnos qué tipo de transformaciones se hacen posibles; para esto queremos traer **tres metáforas** que Larrosa (2003) sitúa en los discursos pedagógicos; cada una presenta una imagen posible de la experiencia de la lectura: la de *fármaco*, la de *viaje* y la de *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 el 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 spíritus [...] que al mezclarse con la sustancia etérea del alma, la **con-forma, la trans-forma o la de-forma**” (negritas nuestras) (Larrosa, 2003, 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” (Larrosa, 2003, p. 46), como en el caso de Descartes, quien describe su formación humanística

como un viaje (inútil) a través de la biblioteca –dice Larrosa–. Ese viaje exterior está doblado por un viaje interior, por un viaje 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 lengua diferente”, aclarando que “lo trasplantado no es algo mecánicamente apropiado, sino que modifica la lengua a la que se incorpora” (Larrosa, 2003, p. 47); en este caso, nos dice, “la elaboración alemana del tema de la traducción en relación con la idea de formación [...] descansa en la convicción de que el alemán moderno se ha configurado gracias a las transformaciones a las que ha sido sometido para traducir la Biblia y a autores como Homero, Cervantes, Ariosto o Shakespeare” (Larrosa, 2003, p. 47).

En los tres casos, la lectura es una experiencia de formación, pero advierte Larrosa 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.

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 desde el cine, en muchos casos respondería a la lógica del experimento y del control que predefine ciertos resultados. Es este un punto para 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 dos preguntas intentamos resumir las inquietudes que luego de este recorrido abren los trayectos investigativos del cine como forma de pensamiento desde la pedagogía: ¿qué metáforas 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?

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*, que como uno de los objetos de la pedagogía es una posibilidad de hacer del cine una auténtica arma simbólica contra la instrumentalidad, en tanto implica más

que el dominio de lo técnico, un posicionamiento frente conocimiento, la cultura y el sujeto. 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 Boom, 2003, p. 187). Así, desde esta óptica, 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, y afecta la forma de existencia del maestro y de todos los sujetos inmersos en el campo educativo, así como su estilo, en tanto inventa otras formas de asumir la práctica, su vida.

3. REFLEXIONES FINALES

La apuesta por el cine nos lleva a una lucha por el saber, haciendo visibles otros saberes desde las prácticas mismas de los maestros en relación con el poder; es poner en tela de juicio lo que Foucault denomina el *régimen del saber*. Nuestra apuesta por el cine es, en tanto posibilidad de pensamiento, una vía de enriquecimiento de la práctica pedagógica, que ubica en otro lugar al maestro en relación con la escuela, entendida como comunidad; nos pone en relación con nosotros mismos, nos potencia políticamente frente a formas que se proclaman como únicas y hegemónicas de saber, que nos colonizan ejerciendo formas de violencia casi imperceptibles sobre el ser.

En ese sentido, y para el caso particular del cine, vemos cómo este se constituye en *forma de gobierno* a través de los sentidos, de la constitución de emociones; pero también lo entendemos como escenario de apuesta por el pensamiento, preguntándonos si es posible hacer de la formación de maestros una experiencia pedagógica desde el cine. Desde esta óptica es

importante que en las instituciones formadoras de maestros se apueste por oportunidades *para ser en creatividad y para devenir singularidad desde el colectivo*. De esta manera, si nos gobiernan en la movilización de nuestras percepciones, lenguajes, memorias y afectos, el cine sería una de las apuestas para devenir en colectivo y apostar por otras percepciones de lo que somos, por la visibilidad de diversidad de vacuolas, la puesta en escena de memorias no oficiales que nos permitan desobedecer, romper la brújula que orienta hacia la homogeneidad y el tecnicismo.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2003). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.
- COLCIENCIAS (2008). *Colombia construye y siembra futuro*. Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación, documento para la discusión.
- DELEUZE, G. (1978). *En medio de Spinoza*. Anexo clase del 24 de enero de 1978.
- DELEUZE, G. (2003). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- DELEUZE, G. (2001). *La imagen-movimiento. Estudios sobre el cine 1*. España: Paidós. Comunicación cine.
- DIPLOMA SUPERIOR EN EDUCACIÓN, IMÁGENES Y MEDIOS (iniciativa conjunta del Área Educación y del Programa Comunicación de FLACSO Argentina). http://www.flacso.org.ar/educacion/cursos_virtuales_deim.php
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2003). Cómo nace un “libro-experiencia” En: QuidoIndij. *El Yo minimalista y otras conversaciones M. Foucault*. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.
- HARVEY, D. (2008). *La condición de la posmodernidad*. Argentina: Amorrortu.

- 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.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2003). “¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?”. En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- PENUELA, D. (2010). “El arte de resistir desde la pedagogía y la condición humana del maestro”. Revista *Cuestiones de Filosofía* N.º 12, pp. 128-134. Escuela de Filosofía y Humanidades, Uptc. Tunja-Colombia.
- SALINAS, M. y Forero, F. (s.f.). *Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. Ascofade. Disponible en: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=744&Itemid=650
- VALENTI, P. (1999). *Políticas para la innovación: Algunas reflexiones desde los países en vías de desarrollo*. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/portoalegre.htm>
- VIRILIO, P. (1993). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Argentina: Ediciones Manantial.
- VIRILIO, P. (2006). *Ciudad pánico. El afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ZIZEK, S. (2002). *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?* Valencia: Pre-textos.

