



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Cinematografías de formación: una experiencia con el cine y la literatura en el aula
universitaria**

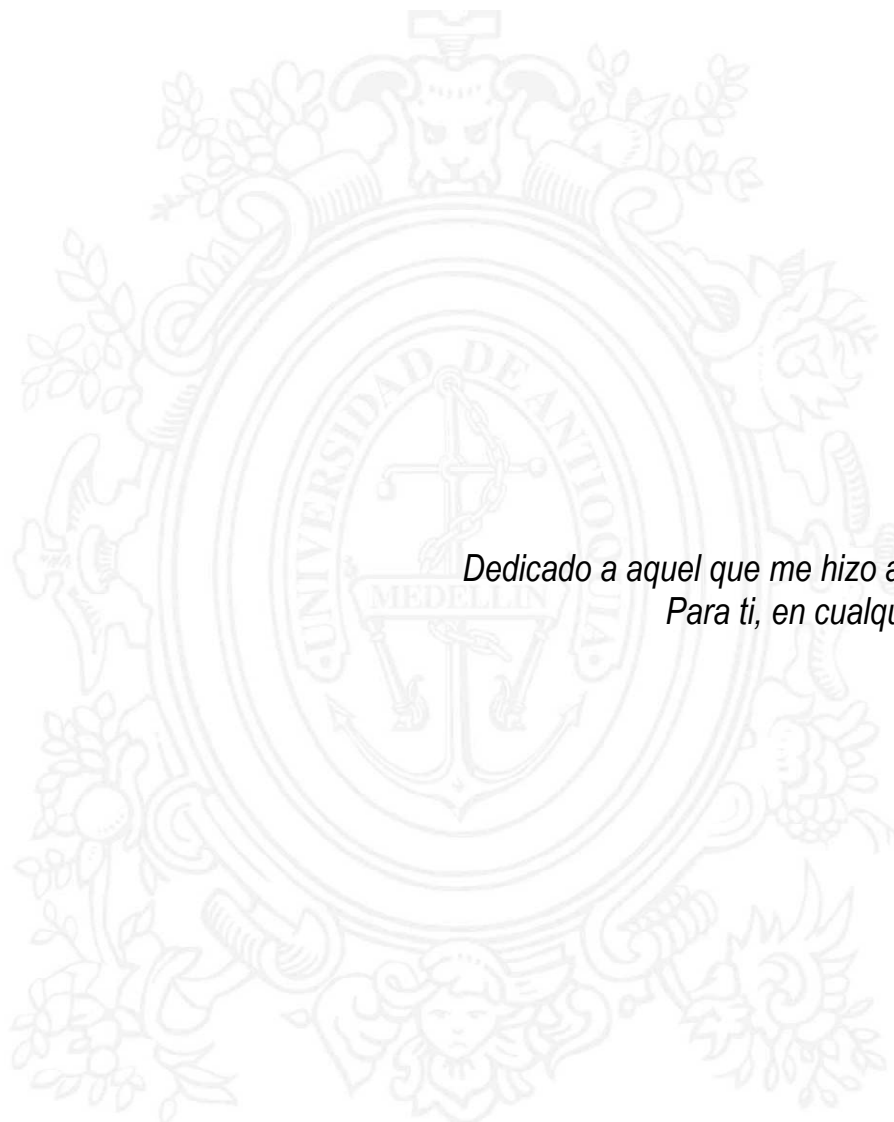
**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

CRISTIAN CAMILO GUTIÉRREZ ROMERO

**Asesora:
TERESITA OSPINA ÁLVAREZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2017**

1 8 0 3



*Dedicado a aquel que me hizo amar el cine,
Para ti, en cualquier cosmos.*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Agradecimientos

*A aquella familia que fue sustento y fortaleza,
A mi madre, por su amor y paciencia,
A Sara, por sus palabras, consejos y saberes,
A Teresita, y a todos mis maestros, por permitir la
construcción de diversos saberes.*

Y a ti, lector, por abrir tu mirada a esta experiencia.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Contenido

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN: A MANERA DE INVITACIÓN	2
CAPÍTULO 1: CONTEXTOS	10
ALMA MADRE, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.....	10
TRÁNSITOS UNIVERSITARIOS.....	14
EN LOS CAMINOS Y LINDEROS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	15
FORMATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA: APUESTAS DE FORMACIÓN EN DEPORTE Y CULTURA	17
APRECIACIÓN CINEMATOGRÁFICA	18
CONVERGER EN LA DIVERGENCIA CONTEXTUAL	20
CAPÍTULO 2: APOLOGÍAS	22
PRELUDIO	22
APOLOGÍA SOBRE EL CINE.....	23
DEVENIR MAESTRO DE LENGUA Y LITERATURA CINÉFILO	26
EL CINE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA: LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LAS ARTES	28
LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA	28
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS – EBC – EN LENGUAJE	29
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN BÁSICA Y MEDIA.....	30
CAPÍTULO 3: INQUIETUDES DE LA INVESTIGACIÓN	32
INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	32
EL FILM CINEMATOGRÁFICO COMO POSIBILIDAD DE ENSEÑANZA	34
EL CINE: EXPERIENCIA FORMATIVA.....	35
OBJETIVOS: HORIZONTES DE LAS INQUIETUDES.....	37
OBJETIVO GENERAL	37
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES	38
PRE-TENSIÓN	38
LO DE OTROS, LAS INVESTIGACIONES DE ANTAÑO	38
ANTE-CEDER	48
CAPÍTULO 5: HORIZONTE CONCEPTUAL	49
ANTESALA A LO CONCEPTUAL	49
LO CONCEPTUAL	50

PROBLEMATIZAR LO CONCEPTUAL	60
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA	62
LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA CUALITATIVA	64
TALLER COMO POSIBILIDAD DE INTERACCIÓN EN EL AULA	67
INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	69
BITÁCORA.....	69
EJERCICIOS CREATIVOS.....	70
GRUPO FOCAL.....	70
ENTREVISTA	71
CORPUS DE PELÍCULAS.....	72
HACIA UNA MIRADA COMPRENSIVA DEL CINE COMO UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN.....	77
CAPÍTULO 7: DESCUBRIMIENTOS, COMPRESIONES Y VISIBILIZACIONES	79
PRIMER MOMENTO: MICRORELATOS DE LO VIVIDO	79
SOBRE LAS NOTAS	79
SOBRE LOS RECUERDOS	80
LA ISLA SINIESTRA: DE MONSTRUOS Y REALIDADES	80
HISTORIAS DE NUEVA YORK: EL ARTISTA Y LA SOLEDAD	81
LA CHICA DANESA: IDENTIDADES FRAGMENTADAS	82
PARÍS, TE AMO: SERIES DE AMORES Y PASIONES.....	83
LA TUMBA DE LAS LUCIÉRNAGAS	84
MICMACS: DE AMORES Y LOCURAS	86
SEGUNDO MOMENTO: RELATOS DE LOS ESCUCHADO	86
TERCER MOMENTO: CREACIONES Y COMPRESIONES	89
LAS LUCIÉRNAGAS	89
LAS MONEDAS.....	96
VIDAS Y OBRAS	99
EXPERIENCIAS DE GUERRA	100
CUARTO MOMENTO: ANOTACIONES SOBRE EL GRUPO FOCAL.....	103
CAPÍTULO 8: CREACIÓN	106
EL CINÉFAGO Y EL IGNORANTE	106
CAPÍTULO 9: REFLEXIONES E INVITACIONES FINALES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS.....	122

Resumen

El presente trabajo de investigación que se ocupa del cine en el aula universitaria presenta algunas experiencias de formación, invita, de ese modo, a volver la mirada sobre el cine; una mirada que se aleja del cine como instrumento, para observarlo como una posibilidad de afectar-se y de permitir que nos pase algo con aquello que vemos en la pantalla. Bajo esta premisa, el presente texto da cuenta de una construcción académica que nace de la investigación *Cinematografías de formación: una experiencia con el cine y la literatura en el aula universitaria*, y presenta una serie de experiencias, narraciones y conceptualizaciones en torno a las vivencias de las que fui testigo en el desarrollo de la práctica pedagógica en la línea *arte, literatura y formación* y que se llevó a cabo en el formativo de apreciación cinematográfica ofrecido por la Universidad de San Buenaventura (sede Medellín).

Palabras clave

Cine, formación, cinematografía, literatura, aula universitaria, investigación

Abstract

The present research work that deals with the movies in the university classroom presents some formation experiences, invites, this way, to turn the look on the movies; a look that moves away from the movies as instrument, to observe it like a possibility of affecting and of allowing to happen to us something with what we see on the screen. Under this premise, the present text accounts for an academic construction that is born of the investigation formation *Cinematographies: an experience with the movies and the literature in the university classroom*, and it presents a series of experiences, stories and conceptualizations concerning the experiences of which I was a witness in the development of the teaching practice in the line art, literature and formation and that was carried out in the formative one of cinematographic appreciation offered by the University of San Buenaventura (I sedated Medellín).

Key words:

Movies, formation, cinematography, literature, university classroom, investigation

INTRODUCCIÓN: A MANERA DE INVITACIÓN

El presente trabajo de investigación que se ocupa del *cine en el aula universitaria: experiencias de formación*, invita a volver la mirada sobre el cine; una mirada que se aleja del cine como instrumento, para observarlo como una posibilidad de afectar-se y de permitir que nos pase algo con aquello que vemos en la pantalla.



Fotograma 1. *Le Voyage dans la Lune (Viaje a la Luna)*, 1902. Francia.

En este sentido comenzaré con un relato, que espero sea breve, sobre la manera en la que el cine ha llegado y se ha vinculado a mí. Desde niño fui un apasionado por el cine. En las tardes, al salir de la escuela, corría a casa para encender la televisión y buscar una película para ver. A veces, la frustración de hacer zapping¹ infructuosamente por no encontrar algo que ver me dejaban en vilo hasta que la noche llegara para sentarme horas a ver cómo Johnny Deep, el famoso capitán Jack Sparrow, derrotaba al malvado Dave Jones, o a Harry Potter aprender a hacer hechizos, ... sin embargo, tal vez, eran actividades sin mucho propósito.

Cuando estaba en cuarto grado, un día, llegó al aula de clase un niño nuevo, un compañero “extraño” con una particular apariencia. Para la época se les llamó, a los que como él se portaban, “emo”. Era aparte, silencioso y además de eso, muy misterioso. Luego de que pasaron dos días desde su llegada me acerqué a conversar con él. Si, desde pequeño fui un curioso. En la conversación, que tomo tres saludos y un acto de llamado para comenzar, descubrí que el chico, al igual que yo, amaba el cine. Empezamos a salir juntos

¹ Acto de saltar programación o canales en la televisión.

al receso de clases, hablábamos como si pasaran horas sobre cine, lo que veíamos, lo que nos gustaba y lo que no, de los colores, de la música, de las aventuras o de los dramas que los personajes realizaban.

El cine era para nosotros un punto de encuentro y de camino.

Una tarde, caminamos largo rato hasta la casa de él, vivía lejos, al llegar almorzamos – de esos almuerzos que se toman más tiempo del esperado por estar disfrutando del compartir con el otro una conversación sencilla sobre un sentimiento común – y luego de esto, nos sentamos en el sillón a ver una película de su gusto. Mis preferencias eran diferentes, siendo joven, amaba la fantasía y la acción, ese día, descubrí el drama con la película de *El Pianista* (2002). Fue un choque de emociones y de sensaciones, cuán grande fue la experiencia de ver esa magna obra de la cinematografía contemporánea, que hablaba de la guerra, del sufrimiento y del abandono de una manera tan magistral e impactante.



Fotograma 2. *The Pianist* (El Pianista), 2002. Reino Unido.

Diría que, desde esos encuentros, nace mi interés por el cine. Sin embargo, con el pasar del tiempo, fui generando, construyendo, alimentando un corpus de películas que fueron – y siguen siendo – importantes para mí. Desde películas infantiles, tales como: *El Rey León* (1994), *Toy Story* (1995), *Aladdin* (1992), *Dumbo* (1941), *El Extraño Mundo de Jack* (1993) y, *E.T., el extraterrestre* (1982) que tenía en formato VHS y que repetía varias veces en la semana cuando tenía 6 o 7 años de edad.



Poster 1. *The Lion King* (El Rey León), 1994. Estados Unidos.

Muchas de estas películas, transmitidas en televisión los fines de semana son clásicos de la cinematografía infantil que han trascendido barreras en el tiempo y espacio hasta llegar a influenciar generaciones enteras. Con la llegada del siglo XXI, las nuevas películas infantiles trajeron la maravilla de la animación y la bi-dimensionalidad, en producciones como: *Shrek* (2001), *Buscando a Nemo* (2003), *Monsters, Inc* (2001) y la *Era de hielo* (2002).



Fotograma 3. *The Nightmare Before Christmas* (El Extraño Mundo de Jack), 1993. Estados Unidos.

Pasando por romances como: *El diario de Noah* (2004), *Posdata: te quiero* (2007) y *(500) días con Summer* (2009); sin olvidar esos clásicos que siguen encendiendo corazones como: *Titanic* (1997), *Un ángel enamorado* (1998) y *Los puentes de Madison* (1995).

Confesaré que en mi tránsito por las historias que hablan de al amor me encontré con otro tipo de cine que me han otorgado nuevas comprensiones frente a la manera en que el cine se manifiesta sobre el romance, en películas como: *Cruelles intenciones* (1999), *Scott Pilgrim contra el mundo* (2010) y *Edward, manos de tijera* (1990). O producciones que hablan de otra forma de querer, como: *El secreto en la montaña* (2005), *Bent* (1997), *Los amores imaginarios* (2010), *El soñador* (2008) y hasta la producción colombiana cinematográfica basada en la novela de Fernando Vallejo, *La virgen de los sicarios* (2000).



Fotograma 4. Edward Scissorhands (Edward, Manos de Tijera), 1990. Estados Unidos.



Poster 2. *Black Swan* (El Cisne Negro), 2010. Estados Unidos.

O también con dramas, esos incansables escenarios cinematográficos que movilizan sentimientos y que convocan a pañuelos a hacer presencia ante las lágrimas que se derraman por el flujo o la carga emocional que traen consigo. En mi caminar por el mundo del cine y el drama, me he topado con producciones como: *Réquiem por un sueño* (2000), *Siete almas* (2008), *En busca de la felicidad* (2006), *El cisne negro* (2010) y *Hachiko, siempre a tu lado* (2009). Aunque debo mencionar que, sin embargo, las películas de drama que más me han convocado han sido aquellas que abordan el asunto de la segunda guerra mundial con todos sus matices y reveses, como:

La lista de Schindler (1993), *El niño con el pijama a rayas* (2006), *La vida es bella* (1997), *La ladrona de libros* (2013), *Código enigma* (2014), *El gran cuaderno* (2014) y *La tumba de las luciérnagas* (1988).

Aquel joven que encontré en clase se convirtió no sólo en mi amigo, sino en mi compañero de aventuras con el cine, me enseñó a ver películas de una manera diferente, más abierta a la sensibilidad y a la diversidad. De tal



Poster 1. *Hotaru no Haka* (La Tumba de las Luciérnagas), 1988. Japón.



Fotograma 5. *Bram Stoker's Dracula* (*Drácula*, de Bram Stoker), 1922. Estados Unidos.

danés; o hablar de Quentin Tarantino, director de la reconocida película *Bastardos sin Gloria* (2009), Martin Scorsesse, Woody Allen, Pedro Almodóvar, Roman Polanski, Federico Fellini y Luis Buñuel, creador – entre algunas producciones - del cortometraje *Un perro andaluz* (1929). Y como olvidar a Charlie Chaplin, humorista, editor, compositor, guionista, y director de cintas inmortales como: *El niño* (1921), *El gran dictador* (1940) y *Tiempos modernos* (1936).



Fotograma 3. *The Kid* (*El Chico*), 1921. Estados Unidos.

manera que el camino recorrido hasta esto que hoy escribo tiene parte de su mirada y su decir, por ello la dedicatoria, por ello esta introducción porque lo que pretende es invitar a conocer la experiencia.

Una experiencia con el cine y con sus integrantes, con sus directores y protagonistas. Directores que hacen parte de ese corpus de cine que les comparto como: Francis Ford Copolla y su inmortal *Drácula* (1992), super producción que es a su vez un drama con romance y que integra con una sutileza espléndida, el terror. Hay que mencionar también la participación de Lars Von Trier con su conocida trilogía de la “depresión”: *Anticristo* (2009), *Melancolía* (2011) y *Ninfomaniaca* (2013), tres cintas tan extremas como hipnóticas, en las que se entrevé el alma del director



Fotograma 6. *Un chien andalou* (*Un perro andaluz*), 1929. Francia.

Ahora, no sólo un cúmulo de directores, si no de actores que – en lo personal – han sido protagonistas de la escena y reconocidos pioneros en el mundo del arte cinematográfico como: Will Smith, en producciones como: *Yo, Robot* (2004), *Soy leyenda* (2007) y *Hombres de negro* (1997). El ya mencionado Johnny Deep, considerado uno de los actores multifacéticos por excelencia y quien ha protagonizado sagas como *Los Piratas del Caribe*, estrenada en 2003, y cuya saga va este año (2017) para su quinta entrega, en el papel del capitán Jack Sparrow; y *Alicia en el país de las maravillas* (2010) y *Alicia a través del espejo* (2016) como El Sombrero, en esa línea ha participado de películas como: *Sweeney Todd: el diabólico barbero de la calle Fleet*

(2007), en el papel del mismísimo Sweeney; *Charlie y la fábrica de chocolates* (2005) como el excéntrico Willy Wonka; *El turista* (2010) en donde actúa al lado de otra grande del cine, Angelina Jolie.

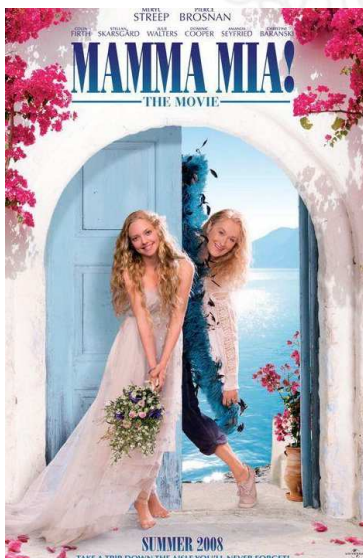


Fotograma 4. *The Godfather (El Padrino)*, 1972. Estados Unidos.

Otros de los actores que han estado presentes en la construcción de este corpus ha sido Al Pacino, con su participación en la saga de *El Padrino*, Jim Carrey, Christian Bale, Tom Hanks, Robert de Niro y Leonardo DiCaprio. En el lado femenino, podemos hablar de mujeres como Meryl Streep, Julia Roberts, Natalie Portman, Scarlett Johansson y por supuesto, Kate Winslet.



Fotografía 1. Johnny Depp, 2015.



Poster 4. *Mamma Mia!*, 2008. Reino Unido.

Pero como las experiencias con el cine también acuden al sentimiento y a los gustos personales, gran parte de ese camino se ve atravesado por las películas musicales, como: *Mamma mia!* (2008) en la que se incluyen canciones del famoso grupo musical ABBA² y en la que participan Meryl Streep y Amanda Seyfried, quien protagoniza *Cartas a Julieta* (2010), un romance de esos que te hacen erizar la piel. Dentro de estos films musicales está también: *Moulin Rouge, amor en rojo* (2001), *Chicago* (2002), *Cabaret* (1972), *Hairspray* (2007), *The Rocky Horror Picture Show* (1975), *El Fantasma de la ópera* (2004) y *Burlesque* (2010).



Fotograma 5. *The Devil Wears Prada (El Diablo Viste a la Moda)*, 2006. Estados Unidos.

Parte de la afición que tengo por las películas musicales bebe del gusto por Broadway y toda su capacidad de poner en escena una armonía de colores y de voces, sobre las historias que nos encantan, para

² Visitar el sitio de ABBA (VEVO) en YouTube en el enlace de acceso: <https://www.youtube.com/user/AbbaVEVO>

inmortalizar en los cuerpos de los que allí asisten las emociones que el arte dramático musical puede generar.

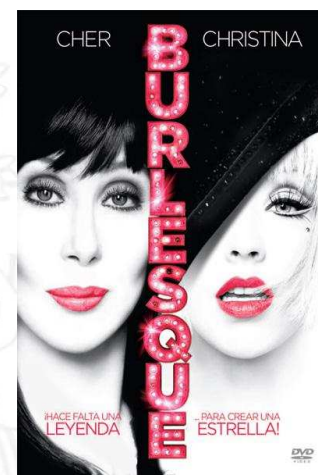
Ahora, con todo lo que he compartido hasta el momento y teniendo presente la invitación a volver la mirada sobre el cine, este trabajo de investigación se presenta como un cúmulo de experiencias, experiencias que se llevaron a cabo en el formativo de Apreciación cinematográfica de la Universidad de San Buenaventura durante el desarrollo de la práctica pedagógica³ de mi proceso de formación como licenciado en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. De tal manera que las páginas que escribo a continuación relatan los acontecimientos y descubrimientos de un camino lleno de preguntas y emociones, de películas, de pintura y de conversación.



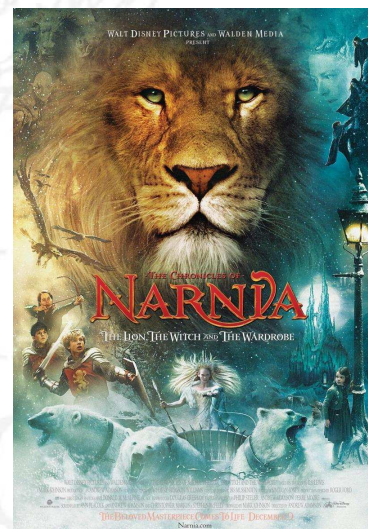
Poster 6. *Harry Potter and the Philosopher's Stone (Harry Potter y la Piedra Filosofal)*, 2001. Reino Unido.

¿Y la literatura?

La literatura puesta en un lenguaje cinematográfico ha cumplido funciones desde las adaptaciones de las obras mismas. Incluso, pasando por sagas maravillosas contemporáneas como *Harry Potter* (1997), que me ha acompañado desde que era niño en las pantallas y en las páginas y que me enseñó que la magia está presente hasta en la forma en que hablamos a los otros y el efecto de esas palabras en esos otros. O *El señor de los anillos* (2001), *Crepúsculo* (2008), *Los Juegos del Hambre* (2012), *Las Crónicas de Narnia* (2005), *Eragon* (2006) y *Divergente* (2014). O en películas de adaptación como: *Orgullo y prejuicio* (2005), *Los miserables* (1978 y 2012), *Anna Karenina* (2012) y *El silencio de los corderos* (1991), por mencionar algunas.



Poster 2. *Bursasque (Noches de encanto)*, 2010. Estados Unidos.



Poster 3. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe (Las Crónicas de Narnia: El León, La Bruja y el Ropero)*, 2005. Reino Unido.

³ Se entiende como *práctica pedagógica* al proceso de práctica llevado a cabo entre los semestres 2016-1 y 2016-2; y que además se plantea en el plan de estudios (versión 3) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana como práctica profesional y apertura al trabajo de campo en la línea de investigación escogida para la elaboración del trabajo de grado.

Con todo aquello que implica el devenir de investigar en educación, porque es ante todo una investigación que hago desde mi posición como maestro en formación, el presente texto da cuenta de una serie de anécdotas, experiencias y algunas revisiones documentales en diferentes tipos de texto (escritos y audiovisuales) que han fungido como instrumentos de viaje y de comprensión de las realidades a las que me vi abocado a conocer y participar en el interesante y escabroso, no sólo las películas, sino todas aquellas producciones que me han ayudado a habitar, a través del lenguaje, el mundo que pertenece al formativo de apreciación cinematográfica.

Uno esperaría como lector de este trabajo encontrar respuestas a las preguntas que se puedan formular sobre un asunto como la experiencia del cine en el aula universitaria, pero lo que acá presento es, ante todo, preguntas. Preguntas con las que espero el lector pueda dialogar e inquietar su mirada para avivar un espíritu de lectura diferente. ¿diferente sobre qué? Diferente sobre la experiencia de lectura con otros textos, que en lo que acá ocurre, a través de la palabra y de las imágenes, nos permita sentir algo, y que eso sea al final, la mejor conclusión de la investigación.

Siendo así, el trabajo de grado se compone de ocho capítulos. El primero de ellos refiere a los **Contextos**, es decir, aquellos lugares sobre los cuales transitó en la investigación. Dentro de este primer capítulo se incluyen algunos datos e información propia del espacio de práctica pedagógica, es decir, del formativo de apreciación cinematográfica, así como de la Universidad de San Buenaventura (sede Medellín) y de la Universidad de Antioquia. Lo que digo sobre ellas parte de una mirada personal, es decir, de la manera en la que pude observarlas, así como vivirlas, en mi tránsito por cada una de ellas. El segundo capítulo, **Apologías**, contiene aquellas ideas y preguntas que dan sentido y justificación a la generación de la presente propuesta académica y que explican, en cierta manera, las razones que me llevaron a inquietarme por la experiencia del cine en el aula universitaria. El tercer capítulo, **Inquietudes de la investigación**, centra su mirada en la descripción y detalle del problema de investigación que sirvió de norte en el desarrollo de la práctica pedagógica y como base de conceptualización, es decir, de donde se parte para la construcción del horizonte conceptual, así como para dar pie al tipo de experiencias que se relatan y hacen visibles en los capítulos subsiguientes a este. El cuarto capítulo, **Antecedentes**, se retoman las investigaciones de algunos de esos otros autores que, como yo, se han inquietado por la(s) relación(es) del cine y la formación, así como de los vínculos de la cinematografía con la formación del ser maestro, especialmente, en el área del lenguaje. El quinto capítulo, **Horizonte conceptual**, pone en discusión aquellos conceptos que han servido como columna vertebral en las lecturas y pesquisas

realizadas y que han ido sumándose a la investigación por ser potencias en el desarrollo de la propuesta, allí se integran tanto propuesta de teóricos sobre el lenguaje y la literatura, como posturas de filósofos, maestros, críticos de la pedagogía y realizadores visuales, y no habría de faltar la opinión de participantes del mundo de la cinematografía, como algunos directores o productores en la historia del cine, nacional e internacional. En el sexto capítulo, **Metodología**, se visibilizan los enfoques y posturas que se adoptaron en el sentido metodológico de la investigación, es decir, cuáles son el enfoque y el paradigma de la investigación, y cuáles fueron las posturas procedimentales que orientaron tanto el desarrollo de los espacios de práctica pedagógica (observación, participación e intervención) como la construcción de este texto. El séptimo capítulo, **Descubrimientos**, es el escenario de análisis y visibilización de hallazgos, entrecruces y conexiones entre los diferentes relatos y evidencias que se construyeron en el proceso de investigación. En el octavo capítulo, **Creación**, se abre la posibilidad para integrar a esta construcción académica creaciones propias que derivan del proceso de investigación y que son manifestaciones de la sensibilidad artística en la que me esfuerzo habitar diariamente, no sólo como una práctica cultural, o placer corporal y sensitivo, sino como la posibilidad de estar siempre en vilo – vigilante y atento – de las potencias del arte en la educación y en la formación como maestro de lengua y literatura. En el noveno y último capítulo, **Conclusiones**, se realizan algunas reflexiones y conclusiones finales a manera de invitación a generar nuevos espacios de encuentro, diálogo y formación en torno al cine en el aula universitaria y en relación con la lengua y la literatura.



Animación 1. Álvaro Márquez

CAPÍTULO 1 CONTEXTOS

ALMA MADRE, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Fotografía 2. Atardecer UdeA (1), 2016.

⁴El camino de la investigación empezó en los corredores de la Universidad de Antioquia; tierra anhelada y fértil en conocimiento, ávida de ser recorrida por aquellos que desean cultivar en ella nuevos saberes. Seguramente, los caminos que en ella se entrecruzan terminan siendo puntos de partida para perderse en nuevos horizontes para muchos de los que en ella habitamos; esas experiencias de pérdida son invitaciones al reencuentro consigo mismo y a la confrontación con nuevos espacios de formación, de socialización y, sobre todo, de generación de nuevos conocimientos.

En este sentido, no podría partir de otro sitio que aquella cuna que vio nacer mis anhelos de investigar sobre cine. Aunque lo anterior es solo un preludeo a lo concreto que, dentro de esta madre y alma, fue escenario de actuación para la práctica pedagógica.

En el interior de sus paredes pude conocer la magia del saber pedagógico y las implicaciones que su efecto tiene en aquellos que nos dedicamos a la formación, cómo nos reta y confronta con espacios de debate sobre aquello que hace parte del quehacer docente. Uno de los retos fue la elección entre mis intereses investigativos para la práctica pedagógica donde nos asumimos como maestros investigadores; es decir, el poder tomar la decisión sobre qué investigar y por qué hacerlo. Investigar en educación implica una postura investigativa que se abra a las posibilidades y a los descubrimientos.

⁴ En el presente capítulo presentaré algunas fotografías que fui realizando en el camino de la práctica pedagógica. Las fotografías se perfilan, como diría Richard Avedon, como “una manera más intrincada y profunda” de hablar que a través de las palabras, que en ocasiones se tornan en descripciones nítidas de conceptos difusos.

La Universidad de Antioquia, y en especial, la Facultad de Educar⁵, consolidó una línea de investigación en el pregrado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana que se preguntaba por el lugar de las artes en la formación de maestros. Así que, llegado el momento de elegir, me uní con preguntas y ansiedad a ese grupo, que se dejó inquietar y afectar por las relaciones que implican el arte, la literatura y la formación. Éramos pocos en ese entonces, pero sabía, que con cada uno de los desarrollos de las propuestas dicho lugar de las artes sería como un contagio viral con aquellos con los que tuviéramos contacto en los diferentes escenarios de actuación: escuelas, colegios, corporaciones, universidades, etc., no importaba mucho el sitio en sí mismo, sino aquello que se abría como posibilidad de formación.

Luego de que se llevara a cabo la elección, llegó el 2016 con su seducción a encantar los oídos de mi ser maestro, y con su llamado convocó nuevas responsabilidades. La primera de ellas, la lectura de mi realidad como maestro en formación – estudiante de licenciatura en humanidades, lengua castellana - y la transición a maestro investigador en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, dos asuntos que son columnas transversales en la construcción de este trabajo de grado.



Fotografía 3. Cielo desde la UdeA

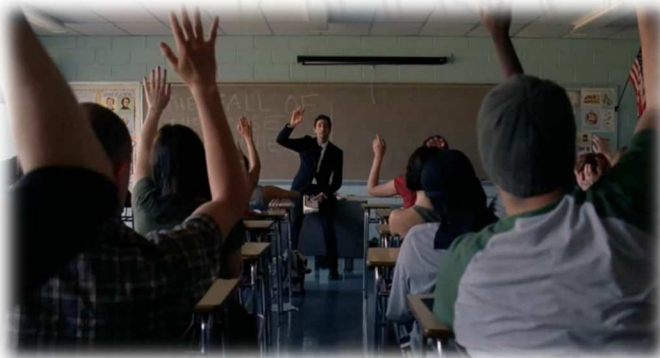
La transición al ámbito investigativo, dentro del espacio universitario, generó nuevos saberes, de la mano de lecturas realizadas en el espacio de seminario de práctica pedagógica en la que se ponían en discusión nuevas maneras de investigar y de metodologías que no solían ser las más corrientes dentro del espacio académico al que pertenezco y que, por lo demás, se presentan como opciones realmente interesantes para la constitución de propuestas académicas en la actualidad con problemáticas y dinámicas tan particulares como los sujetos y personajes que en ellas participan.

La Universidad de Antioquia contempla dentro de sus ejes misionales, la influencia en todos los sectores de la sociedad a través de tres grandes líneas: investigación, docencia y extensión. En coherencia con

⁵ Referencia a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que en el 2016 cumplió 60 años. Como conmemoración de esto se creó una campaña con el título de *La Facultad de Educar*, que hoy retomo para referirme a ella.

este propósito implementa en cada unidad académica, el desarrollo de espacios de formación en investigación que aporten a sus estudiantes herramientas para desarrollarse como productores de nuevos conocimientos en su área de saber específica.

En mi caso, podemos hablar de varios espacios que están integrados al currículo oficial de la licenciatura y que se configuran como escenarios de formación práctica sobre el ser maestro. Todos ellos, nutrieron de sentido y herramientas a la práctica pedagógica: las prácticas tempranas. En total fueron cuatro (4) prácticas tempranas, cada una de ellas con un enfoque de investigación diferente. La primera, *Contextualización*, fue clave, así como la base para desarrollar una capacidad de observación, en ella el foco estaba en hacer parte del espacio educativo, que para ese entonces fueron dos grupos de undécimo grado de la Institución Educativa Concejo Municipal, ubicada en el municipio de Itagüí, en el que también habito hace más de dos años. Ambos grupos fueron verticalmente diferentes, en el primero, undécimo tres, grupo que poseía en su mayoría población femenina, la apuesta de formación en el área de lengua

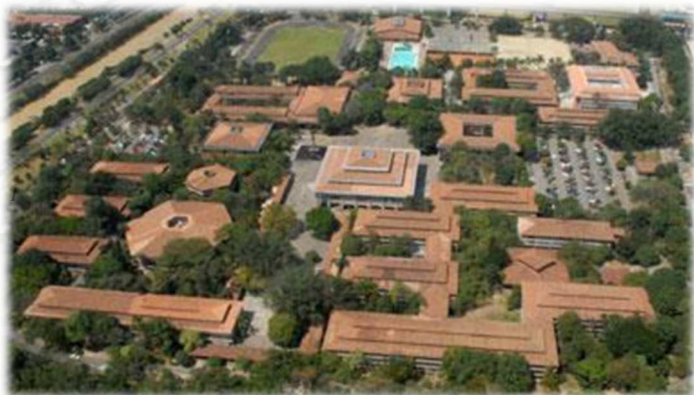


Fotograma 6. *Detachment (El profesor)*, 2010. Francia

castellana estaba sobre el desarrollo de capacidades de escritura y de habilidades orales, ya que su media técnica abordaba asuntos de manejo de documentos y de contacto con personal. El segundo grupo, undécimo seis, que a diferencia del primero, tenía mayor población masculina, el foco de formación en el área estaba puesto sobre la interpretación y la comprensión de textos, así

como del desarrollo de la lectura crítica. Claro pues que esto anterior es sólo la propuesta desde lo curricular, la experiencia de clase fue una cosa en expansión y progresiva, de devenires, y de azares, de encuentros con estudiantes que tenían vidas por fuera de la escuela, de conocer que ser maestro es más que sólo dar clase. Es comprometerse con un saber y con unos sujetos que ansían – en su mayoría – poseer esos saberes y darles forma a los propios. Esa capacidad de observación se vio fortalecida en escenarios tradicionales de enseñanza: las aulas de clase, y en otros espacios formativos de las escuelas que no pasan inadvertidos: los pasillos, las salas de profesores y los alrededores de las instituciones que hacen parte también del contexto que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Discurso, currículo y comunidad académica, fue el segundo espacio de práctica, en él pude empezar a forjar materiales de investigación, ya entrado en materia directa con la intervención a la que nos vemos abocados entre los saberes y los estudiantes, dicha práctica se llevó a cabo con un grupo de cuarenta y cinco (45) estudiantes de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa Federico Ozaman, ubicado en Buenos Aires. Con ellos elaboré un proyecto de aula que estaba enfocado en la construcción de un periódico grupal que se viera nutrido por todas las experiencias de lectura que se tuvieran en el desarrollo del bimestre; cuando el proyecto llegaba a su final, los estudiantes – y yo – descubrimos que más allá de la construcción de este documento, habíamos logrado construir una nueva identidad de sujetos, en lo “subliminal⁶” de las lecturas y en la manera en que ellas pueden atravesar los cuerpos, hacernos sentir cosas y decir cosas, incluso, en grupos de primaria, demostrando así, que no hay barreras en la expresión de aquello que nos pasa. La tercera práctica, *Enseñanza de la lengua y la literatura en primaria*, privilegió el compartir con saberes desconocidos hasta ese momento, la magia y los retos de compartir con pequeños exploradores del conocimiento, niños en edades muy bajas ansiosos por descubrir el mundo y sus misterios, que me enseñaron a apreciar mi labor como maestro, a saber que, más allá de la formalidad académica, el enseñar requiere un poco de pasión, un poco de locura y, como diría Gabriel Celaya⁷, “un kilo y medio de paciencia concentrada”. Todos ellos elementos que acompañan el quehacer docente, y que fueron signos previos a la investigación y vitales para mi formación como profesional de la Educación. La cuarta y última práctica temprana, *Enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria*, fue la antesala – en saberes e intereses – a aquello que sería mi población focalizada en el desarrollo de la práctica pedagógica, allí compartí con estudiantes de undécimo grado, en la Institución Educativa San José, cuya población es netamente femenina, con las que descubrí un interés particular por la formación en grados superiores, y por qué no, en educación superior. Allí nació la inquietud por descubrir la presencia – y los efectos – del cine en el aula universitaria. Con ese cúmulo de experiencias recorridas y de herramientas recolectadas quiero evidenciar que mi camino como investigador



Fotografía 4. Universidad de Antioquia desde el aire.

⁶ Lo inferencial, aquello que se esconde, que está fuera de lo literal.

⁷ Poeta español de la época literaria de la posguerra. Los datos sobre el poema “Educar”, del que salen las palabras que retomo en el texto, siguen siendo difusos, algunos atribuyen su autoría a un autor argentino llamado: Fermín Gáinza.

empezó mucho antes de llegar a la práctica pedagógica y que ello fue lo que permitió generar un espacio de formación académica mucho más consolidado y atractivo a los ojos de la investigación, todo ello en las fronteras indómitas e inquietas de mi Alma Máter, Universidad de Antioquia.

¡Para los que no lo saben! (o para los curiosos)

La Universidad de Antioquia tiene más de doscientos años de antigüedad y alberga a más de 30.000 estudiantes en sus diferentes y variados programas de pregrado y posgrado ofertados en Medellín (ciudad universitaria y sedes centrales), y en todo Antioquia, a través de su programa de Regionalización.

Tiene como objeto la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en las áreas de la ciencia, las artes, las humanidades, la filosofía, la tecnología y la técnica, a través de actividades de docencia, investigación y extensión. Estas tres últimas fungen como ejes misionales y fundamentan el desarrollo académico y social de la Universidad.



Fotografía 5. Atardecer UdeA
(2)

TRÁNSITOS UNIVERSITARIOS

Luego de que ya se había establecido un panorama general de lo que eran mis intereses investigativos, mi asesora de práctica, Teresita Ospina, me propuso, a manera de invitación, participar en un espacio de práctica alternativo. ¿Alternativo respecto a qué? Alternativo respecto a los espacios de práctica que eran más comunes en la licenciatura: colegios y escuelas. Dicho espacio era un curso ofrecido por la Universidad de San Buenaventura en su oferta de formativos en deporte y cultura. El formativo de Apreciación cinematográfica, orientado por Rafael Múnica y en la que ella misma participaba como acompañante.

De tal manera que, a la primera disposición y compatibilidad horaria que hubo, me encaminé rumbo a la Universidad de San Buenaventura.

Un camino lleno de azares y de linderos por descubrir.



Fotograma 7. *Crossroads (La Encrucijada)*, 1986. Estados Unidos.

EN LOS CAMINOS Y LINDEROS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

En esta investigación me dediqué a buscar escenarios de acción, presencia y articulación donde las preguntas y las certidumbres que tenía frente al cine y la formación tomaran sentido y se convirtieran en nuevas formas de mirar y de saber; la idea de un saber, como lo dice Cinthya Farina, que muestra su distancia con lo que se ha aprendido; evoca las diferentes dimensiones del saber y del aprender: es el lugar donde toma sentido el mirar con extrañamiento sobre lo que se ha mirado para aprehender nuevas formas del conocimiento.

Extrañeza de la mirada que se logra apartándose de lo conocido para descubrir otros horizontes de sentido, nuevas comprensiones frente al



Fotografía 6. *Pintura en la pared* (USB)

mundo y sobre lo que implica – y significa – el ser maestro. Con ello, me encaminé a este nuevo espacio de encuentros – y desencuentros – en las entrañas de los auditorios de la Universidad de San Buenaventura (USB) sede Medellín.

Hablemos un poco de cosas institucionales, primero, la Universidad de San Buenaventura en su misión se plantea como *“una institución de Educación Superior que desarrolla y presta servicios de alta calidad, para satisfacer las necesidades de la sociedad; afirma su identidad en la confluencia de tres dimensiones substanciales: su ser universitario, su ser católico y su ser franciscano”*.

Allí pude habitar durante aproximadamente dos semestres, el primer periodo (2016-1): momento en el que establecí contacto con el espacio y pude empezar a participar de él como asistente. Y el segundo periodo (2016-2): momento de intervención y puesta en marcha de las propuestas didácticas diseñadas para la investigación, de las que les hablaré más adelante. Aún sigo habitando el espacio, luego de haber terminado incluso la experiencia de práctica pedagógica, pues allí encontré un escenario propicio para el diálogo y la construcción de conocimientos, en especial en el área de la pedagogía. Este periodo, 2017-1, habita dicha universidad como estudiante de “intercambio”, en un programa especial que me permite tomar materias en otras universidades locales durante un semestre lectivo. Ya no como un extranjero, sino como un habitante y frecuente visitante de sus espacios de clase, en el curso de literatura contemporánea ofrecido, quien lo dijera, por el mismísimo Rafael Múnera, el que fuera mi maestro cooperador en la práctica pedagógica. Seguir habitando ese espacio me permite renovar la mirada, agudizar los sentidos y reforzar los pensamientos, ... saber que, aun cuando el tiempo pasa, la academia siempre tendrá sus puertas abiertas para la integración de sujetos que viene ávidos de conocimientos y que saben, como yo, que el diálogo entre espacios académicos, es una necesidad y casi que una obligación de las instituciones, así como de las comunidades que las habitan.

El ambiente de la Universidad de San Buenaventura está dedicado al enfoque sobre el *ser-humano* muy acorde a la teoría pedagógica de Paulo Freire. En coherencia con el Proyecto Educativo bonaventuriano, como visión se contemplan en el año 2017 como una Universidad reconocida en el país y en el ámbito internacional por su innovación pedagógica, su producción investigativa, su calidad científica, la pertinencia de sus programas de pregrado y postgrado y por su impacto en los procesos de transformación social.

El presente año, 2017, la Universidad celebra 50 años desde su fundación, trayectoria en la que ha ido creciendo sin interrupciones y ha podido consolidar un prestigio educativo que ha sido ya extendido, más



Fotografía 7. Universidad de San Buenaventura - Sede Santa Ana

allá de Bogotá, a otras tres de las ciudades más importantes del país, a saber, Medellín (1966), Cali (1970) y Cartagena (1994).

FORMATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA: APUESTAS DE FORMACIÓN EN DEPORTE Y CULTURA

La Universidad de San Buenaventura tiene una apuesta por la formación humanística de sus estudiantes, para ello oferta semestre tras semestre, una serie de cursos formativos en cultura y deporte que potencian las habilidades en áreas de desarrollo integral del ser humano.

Los cursos formativos se reglamentan a través de la Resolución Rectoral N°077 del 30 de agosto de 2014, en el que se da legitimación y detalle a uno de los ejes articuladores del quehacer universitario: la Formación y el Desarrollo Integral de sus estudiantes. Con ello, y sumado al artículo 67 del Reglamento Estudiantil en el que se plantea como “requisito obligatorio para optar al título académico el hacer cursado y aprobado las actividades culturales y/o deportivas de Bienestar Institucional”, se abren a la comunidad universitaria bonaaventuriana una serie de cursos formativos que en ningún caso son parte de los planes de estudio, por lo que implica en los estudiantes, un libre albedrío frente a la elección de los cursos que toma como requisito para su grado.

Dentro de la gama ofrecida por Bienestar Institucional, los cursos formativos contemplan áreas de formación en cultura y deporte muy diversas. De lo segundo, se ofrecen cursos de formación en prácticas deportivas como fútbol, voleibol, baloncesto, natación; u otras como: tenis de campo, rugby, fútbol sala; hasta considerar entrenamiento funcional, capoeira y taekwondo como ejercicios de formación física y deportiva propicias para el bienestar físico y el desarrollo de habilidades corporales de sus estudiantes.

En el lado de *Cultura*, la oferta es mucho más amplia, considera cursos de formación en artes musicales, como: coro, danza, guitarra, teclado, percusión; artes pictóricas: pintura, grabado, dibujo e ilustración. Y otro tipo de ofertas que integran dentro de sí, una variada gama de sensibilidades artísticas: como fotografía, apreciación del arte, danza, diseño de vestuario y **apreciación cinematográfica**, curso que fue

escenario de la práctica profesional durante el año 2017. En los anexos puede encontrar la oferta de los cursos formativos de los semestres 2016-2 y 2017-1.

Con toda esa oferta de cursos tan diversa, haber llegado a apreciación cinematográfica fue una experiencia bastante apropiada, no sólo porque respondía, al menos de fondo, a la necesidad de encontrar un espacio que trabajara el cine, sino por la forma en la que se ofrece: a través de *formativos*, lo cual no escapó a las preguntas sobre lo formativo de los formativos, o sobre la razón de que se titularan de esa manera. Sin embargo, serán asuntos a tratar con mayor detenimiento capítulos posteriores. Ahora, centrémonos un poco sobre el formativo de *apreciación cinematográfica*.

APRECIACIÓN CINEMATográfica

El curso de apreciación cinematográfica fue una nueva oportunidad de pensar y de presenciar el cine. Se basa en una propuesta de apreciar el cine como una provocación sensible para el análisis cinematográfico. En el 2016, los ya mencionados profesores: Rafael Múnera⁸ y Teresita Ospina⁹ (2016) me abrieron las puertas al curso que, en su perspectiva, trata de un *“seminario taller concebido como espacio formativo, conceptual y práctico, cuyo objetivo general se fundamenta en*



Fotografía 8. Sesión Formativo de Apreciación Cinematográfica - Sede San Benito

la necesidad de sensibilizar-nos frente a asuntos pedagógicos, didácticos, estéticos, comunicativos, visuales y audiovisuales que subyacen a propuestas cinematográficas, entre otros”. Cada semana, nos dábamos cita, los profesores Múnera y Ospina, los asistentes al curso y yo, para compartir en torno de diferentes apuestas cinematográficas que buscaban generar un espacio de diálogo sobre las potencias del cine como un elemento que posibilita reflexiones, afecciones y *descolocamientos*¹⁰ sobre la vida misma, y sobre los procesos de formación académica en un claustro de educación superior, en este caso, de la Universidad de San Buenaventura.

⁸ Magíster en Educación, profesor de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de San Buenaventura (sede Medellín).

⁹ Doctora en Educación, profesora de la Universidad de San Buenaventura y Universidad de Antioquia.

¹⁰ Entender descolocamientos como la posibilidad de generar en los cuerpos y mentes de otros – los estudiantes y maestros (los espectadores) – perturbaciones y movimientos que deriven en diversas reflexiones; provocar un cambio de lugar (descolocar) para construir o de-construir ideas, imaginarios y certezas,

Este formativo de apreciación cinematográfica se desarrollaba en diferentes horarios en dos sedes de la Universidad en el departamento de Antioquia: la sede San Benito, y la sede Santa Ana. Cada encuentro del formativo tenía una duración de dos (2) horas, por lo que – a exigencias personales – derivé en asistir a varios de los grupos que Bienestar ofrecía para el curso y así obtener una mayor ampliación de tiempo, para dar cabida a comprensiones más diversas frente a los contextos seleccionados.

Cada grupo de apreciación cinematográfica traía consigo nuevas formas de entender las relaciones de los sujetos – estudiantes y maestros (profesionales o en formación) – con el cine y las potencias formativas de las que este se ha visto investido. Asunto sobre el que volveremos más adelante.

Ahora, el camino que recorrí en cada uno de estos espacios tuvo tres vertientes de contexto: la primera, como contextos de observación, la segunda, como contextos de mediación, y la tercera, como contextos de creación. Los primeros fueron escenarios de lectura de realidades, relaciones y afectos. De realidades que distan de ser las mismas a las que pudiera haberme visto abocado a confrontar de haber llevado a cabo la práctica profesional en ambientes escolares de básica y media. De relaciones que dieron sentido – y siguen haciéndolo – a los diferentes escenarios de encuentro: el curso formativo, los seminarios de discusión en el desarrollo de la práctica profesional y trabajo de grado; y otros espacios de formación que se iban anexando a la experiencia académica en el trasegar del tiempo. Los segundos, los contextos de mediación, que tienen que ver más con algo personal, refieren a los actos que desarrollé al servir de mediador, o más bien de medio, entre la propuesta (u oferta) de películas y los asistentes, es decir, de poder elegir qué películas ver y bajo qué preguntas iniciales y llevar estos diseños a los asistentes del formativo, estos contextos se desarrollaron sobre todo en la segunda parte del proceso de práctica pedagógica, en donde se tuvo una mayor intervención desde la proposición sobre asuntos del curso. Y los terceros contextos, los de creación, en los que se integran todos esos momentos que sirvieron de campo para crear cosas, una serie de producciones individuales y grupales, en medio de las conversaciones y ejercicios prácticos que nos ayudaron, a todos los que hicimos parte del formativo, a vincularnos de una manera diferente, o quizá no diferente, más bien, de una manera mucho más del cada quien, al cine.



Fotograma 8. Dead Poets Society (La Sociedad de los Poetas Muertos), 1989. Estados Unidos.

CONVERGER EN LA DIVERGENCIA CONTEXTUAL

Para cerrar este primer capítulo y con lo ya puesto sobre las páginas en materia de experiencias, se hace menester visibilizar y hacer hincapié sobre la potencialidad tan inmensa que tuvo – en materia de contextualización – la divergencia de espacios que se abrieron ante mi camino de formación. Dicha potencia se fundamenta en la extensa gama de escenarios y sujetos que se presentaron a la cita con el cine y en el que yo me vi íntimamente abocado a participar.

Converger en medio de la divergencia contextual se convirtió en un escenario de posibilidad para la generación y construcción de las diferentes partes de las que se compone la investigación.

Los viajes entre universidades permitían compartir nuevos paisajes, nuevos pensamientos, y hasta nuevos sueños. Pues el cuerpo estaba ya conectado a nuevas luces e imágenes; por un lado, las del Alma Máter, Universidad de Antioquia, en donde pasaba la mayor parte del tiempo, y por el otro, las de la Universidad de San Buenaventura, que implicaba – en cada viaje – una anécdota, cúmulo de experiencias que podremos retomar en otros textos y/o espacios de formación.

Así como habitar en la divergencia contextual, permitió nuevas formas de mirar y de sentir, en suma, otra manera de Ser Sensible, lo que viene a continuación son otros espacios de encuentro y diálogo que invitan a los lectores a darse el permiso de: primero, expandir sus pantallas para entrever aquello que – como si de magia lingüística (o literaria) se tratara – queda escondido tras las líneas de las letras escritas. Segundo, para con ojos y bocas de curioso cuestionar lo dicho – y aquello que se deja de decir – pues somos (soy)

conscientes(s) de que al hablar de la(s) experiencia(s) vivida(s) dejamos en el tintero muchas cosas que son signos y cicatrices y que dicen sobre el hacer, y hacen al decir, una pintura de lo que fue investigar en educación, a través - y en diálogo – con el cine de formación.



Fotografía 9. Montaje fotográfico: Tránsitos entre la Universidad de San Buenaventura y la Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 2 APOLOGÍAS

Siempre he preferido el reflejo de la vida a la vida misma.

Si he elegido los libros y el cine desde la edad de once o doce años, está claro que es porque prefiero ver la vida a través de los libros y del cine.

- François Truffaut, director de cine.

PRELUDIO

Habitar el mundo como sujetos del lenguaje implica ponernos en el papel de los hacedores, o por lo menos observadores, y posteriormente escritores de la historia, para ello apelamos al espíritu sensible que navega por el mar de experiencias, que es nuestro cuerpo, expresado a través de las emociones y sentidos, en lo que narramos a otros – o a nosotros mismos - en diferentes coordenadas de espacio y de tiempo.

Esos otros que son a la vez *mythos*¹¹ andantes y portadores de nuevas formas de entender la realidad, otros en los que nos podemos rehacer, modificar o renovar. Para que dicha renovación pueda realizarse, ha de acontecer en nosotros el encuentro con otras formas de habitar el mundo, con otras formas de interpretarlo. Dicho encuentro se ve nutrido de sentido con una clara intención de estar dispuesto a un camino en construcción constante – la formación, para ello hay una serie de cosas necesarias: la primera es permitirse ser sensible con lo que el mundo ofrece, en materia de experiencias, disfrutar del camino y los paisajes que éste posibilita visibilizar. Luego, conectarse con el espacio y el tiempo de lo que sentimos – el momento de la experiencia – y así tener mayor apertura para la lectura¹², en el amplio sentido del concepto.



Fotograma 9. Alice Through the Looking Glass (Alicia a través del espejo), 2016. Reino Unido.

¹¹ Palabra griega *μῦθος* que traduce: relatos.

¹² En el presente texto se entienden la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y no como elementos que se limitan al campo estructural y gramatical de la alfabetización humana, por tanto, la lectura y la escritura trascienden y transgreden las formas

APOLOGÍA SOBRE EL CINE

Me he dejado hacer por el arte desde que tengo memoria. Al principio era sólo mero espectáculo divertimento u ocio ocupado, en el que no ejercían influencia los discursos ni me preocupaban los imaginarios diversos que habitan en cualquier manifestación artística. Al principio éramos sólo el arte y yo siendo niños, ingenuos, simples y llevaderos. Caminando por un sendero que aún no terminaba de construirse.

Ahora, mucho tiempo después frente a lo que significa y ha significado pensar mi quehacer como maestro, me uno al arte para volver a ser.



Fotograma 10. New York Stories: Life Lessons (Historias de Nueva York: Apuntes al natural), 1988. Estados Unidos.

El interrogante inicial de la práctica pedagógica I (2016-1) fue: ¿Qué – y cómo – ser con el arte? Pero las divagaciones sobre lo que el arte podía significar en mí en tanto maestro en formación en el área de lengua castellana, y como fruto de la generación de la imagen, escogí al cine como mi compañero de viaje, lleno de emociones y expectativas que impulsaron las acciones de mi investigación.

El arte cinematográfico es el que me ha inscrito - en el amplio sentido de lo que significa *escribir* – hasta que la encrucijada ya no fue horizonte sino medio de paso a otros mundos, mucho más distantes y exóticos en los que el desconocimiento y la sorpresa fueron la proa de mi barco, para que, sobre esas tierras pudiera encontrar infinitud de cosas desconocidas y permitirme nuevas dudas para continuar formándome como maestro.

La investigación se vio nutrida de tantos y escabrosos momentos que ha sido difícil discernir cuáles de ellos dieron respuesta al porqué el cine era una oportunidad posible de investigación, para lo cual aludiré a algunos de aquellos razonamientos que soportan dicha elección.

Primero, tal y como yo lo veo, el arte funge como una expresión del espíritu humano acerca de cómo este percibe y representa la realidad. Teniendo esto presente podemos argüir que el cine, como arte, permite que todo sujeto participante de la investigación, mi investigación, encuentre y se apropie de su percepción sobre el mundo y sobre las relaciones que con él se tejen,



Fotograma 11. Requiem for a Dream (Réquiem por un Sueño), 2000. Estados Unidos.

para ponerlo en común con otros a través de diferentes manifestaciones del pensamiento. Porque lo que ocurre, en la mayor parte de las veces, es que se esconden los pensamientos tras barreras impuestas por los contextos en los que se habitan. Silenciamos o callamos lo que pensamos sobre el arte o sobre lo que este genera en nosotros por temores que se construyen en relación con los medios y con los demás sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordar el cine como objeto de investigación, los elementos del filme cinematográfico y las relaciones que este teje con los sujetos, pasa a ser parte de las preocupaciones educativas. Esther Gispert (2008) dice que para “comprender una película es preciso conocer sus procesos expresivos, ver de qué forma crea un discurso pero también preguntarse cómo esta película crea emoción y genera unas formas artísticas” (p.77), de tal suerte que es posible la generación de escenarios en los que la pregunta por el cine motive en los estudiantes procesos de formación en ámbitos como la comunicación, cuestionando las diferentes formas en las que el discurso puede constituirse y los efectos de la imagen en la psique humana; inquietar los cuerpos para la movilización de conocimientos en torno a temas tan diversos como la oferta cinematográfica misma. Con lo anterior, cabe rescatar y hacer hincapié sobre el carácter dinámico que adopta el cine al ser abordado como objeto de investigación, pues podemos aproximarnos a él “desde múltiples perspectivas: sociológicas, económicas, políticas, educativas, filosóficas, etc.” (Gispert, 2008: 77).

Sin embargo, el carácter educativo del cine – como arte - no es indiferente a su naturaleza, ni generado por los propósitos o intereses de formadores (maestros, profesores y docentes); depende de su carácter

multidisciplinario y de aquellos elementos que por derecho natural - y ontológico - le han sido atribuidos. Es independiente de la voluntad de los educadores, así como de sus formas de relacionarlo con otras disciplinas.

Hablemos de algunas de las potencias del cine en la educación, podemos decir que la importancia de incluirlo como actor dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reside en su rasgo más constitutivo: su carácter polifónico. Desde los Lineamientos en lengua castellana y EBC en Lenguaje se entiende el cine como discurso y como sistema simbólico capaz contener diferentes códigos de constitución, permitiendo de esta manera el vínculo con otros lenguajes y con otros contextos – históricos, geográficos, lingüísticos, pictóricos, auditivos y sociales - que influyen en los procesos de formación del sujeto. Procesos que no se han sabido poner en diálogo con las potencias del cine, porque las prácticas educativas aún no han sabido explotar, de forma eficaz y eficiente, el carácter polifónico del cine.



Fotograma 12. *Frida (Frida)*, 2002. Estados Unidos.

Por otro lado, existe la extendida tendencia actual de utilizar al cine como herramienta, estrategia o recurso didáctico para el abordaje de contenidos en las diferentes disciplinas. Por ejemplo, películas que hacen parte del popular género conocido como *cine histórico*, son la base para representar acontecimientos relevantes en el desarrollo social y

económico de un país determinado; o en la clase de artes se visualizan filmes que narran la historia de vida de algún artista (pintor, escultor o músico) para ilustrar rasgos característicos de algún movimiento o corriente artísticas. Gispert (2008) dice al respecto que esta práctica educativa utiliza el filme como recurso didáctico de carácter motivador, acostumbra a olvidar una serie de dimensiones que pertenecen al discurso fílmico y que pueden interrelacionarse con los contenidos propios del área. O el esfuerzo de la pedagogía de ver en las películas que se han catalogado como *cine pedagógico*, una estrategia – tradicional – de enseñanza en las aulas de clase, sobre todo en aulas universitarias de carreras afines con la formación (p.ej. licenciaturas y pregrados en pedagogía).

DEVENIR MAESTRO DE LENGUA Y LITERATURA, CINÉFILO

Los tiempos actuales son exigentes con el oficio del maestro. Se habita en un territorio globalizado con prácticas de socialización, de aprendizaje, de enseñanza y de recepción académica que exigen del maestro, un desarrollo amplio en las competencias tecnológicas; para el manejo de herramientas y elementos que se introducen en las prácticas educativas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Lo que quiere decir que es necesario en la formación de maestros un nuevo espacio de reflexión y de sensibilización frente a estas nuevas prácticas educativas, y los procesos de formación docente que implica. Jesús Salinas (2004), en la introducción a su texto *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*, nos regala una cita en la que se hace un poco más de claridad sobre el asunto que refiero:

Las instituciones de educación superior han experimentado un cambio de cierta importancia en el conjunto del sistema educativo de la sociedad actual: **desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales hasta otros ámbitos**; demanda generalizada de que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo; comercialización del conocimiento, que genera simultáneamente oportunidades para nuevos mercados y competencias en el sector, etc. El ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. **Las tradicionales instituciones de educación, ya sean presenciales o a distancia, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación.** Pasan de ser el centro de la estrella de comunicación educativa a constituir simples nodos de un entramado de redes entre las que el alumno-usuario se mueve en unas coordenadas más flexibles, y que hemos denominado ciberespacio. **Por otra parte, los cambios en estas coordenadas espacio-temporales traen consigo la aparición de nuevas organizaciones de enseñanza, que se constituyen como consorcios o redes de instituciones y cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por la modularidad y la interconexión** (p.1).



Fotograma 13. *Friends with Benefits* (*Amigos con Beneficios*), 2011. Estados Unidos

Somos y formamos parte de la cultura de la imagen; cultura que ha venido cobrando una fuerza importantísima y cuyo poder es una característica de la temporalidad que habitamos. Por lo anterior, una cultura centrada en el poder de lo escrito se presenta como insuficiente para abordar conocimientos, por ejemplo, de corte lingüístico en la formación de los estudiantes, se hace necesaria la alfabetización de la mirada¹³, asunto sobre el que nos detendremos más adelante.

El devenir maestro cinéfilo posibilita integrar a la investigación un carácter mucho más personalizado, a través de la corporalidad, en la sensibilidad que se activa – y estimula – en la relación cine/maestro. Dicha sensibilidad, se compone de tres elementos: una exposición, relativamente frecuente, a los medios audiovisuales (televisión y cine); interpretación crítica y autónoma de los mensajes y contenidos que integran estos medios, y por último, una mediación sistemática – y contagiosa – entre el medio audiovisual y los otros con los que el maestro cinéfilo establezca contacto alguno.

Parte de los esfuerzos del maestro de lengua y literatura está en mostrar a sus estudiantes diversas formas de leer¹⁴, así como la posibilidad de leer diferentes tipos de “texto”. En ese sentido, leer el cine “significará utilizar la imagen como un medio o un vehículo para desarrollar el pensamiento a partir de esquemas existentes y reflexionando sobre sus interpretaciones” (Chada y Moriño, 2007: 90); además de generar espacios de posibilidad para la investigación y el análisis de distintas estructuras de construcción de textos y de comprensión frente a las textualidades.



Fotograma 14. *Becoming Jane (Amor Verdadero)*, 2007. Estados Unidos.

El cine, en mi experiencia, enriquece de buena manera la comprensión de los textos leídos, y a su vez los textos generan una serie de herramientas: conceptuales, ideológicas y metodológicas que ayudan – en cierta manera – a realizar otro tipo de lecturas y de análisis de las películas. Entonces, el oficio del maestro de lengua y literatura se ve nutrido de una mayor fortaleza en la integración que se puede generar entre diferentes

¹³ Perspectiva que asumo como la posibilidad de centrar el foco de formación sobre la mirada, para *desautomatizarla* y ponerla en función de la sensibilidad y no de la funcionalidad pragmática o la racionalidad recalcitrante a la que se ven abocados los espectadores del cine en la educación.

¹⁴ Cuando hablo de leer no sólo refiero a la capacidad decodificadora de un texto escrito, se relaciona con una actitud reflexiva, consciente, de la decodificación, deconstrucción y construcción de significados diferentes.

textualidades gráficas: escrita y audiovisual; permitiendo así que el cine sea un actor fundamental – adecuado y preciso - en el proceso de formación del estudiantado en el área de lenguaje.

EL CINE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA: LINEAMIENTOS, ESTÁNDARES Y ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LAS ARTES

En materia de políticas educativas en Colombia, el cine se hace presente en la mayor parte de los



Fotograma 15. The Great Dictator (El Gran Dictador), 1940. Estados Unidos.

documentos oficiales que ha validado el Ministerio de Educación Nacional – MEN, como directrices y guía en la generación de planes curriculares y de la formación en lengua, literatura y artes en los diferentes niveles de educación.

Para dar un énfasis válido al presente apartado, he seleccionado sólo tres documentos que fungan como base para hablar de la presencia del cine en las políticas educativas; ellos son: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.

LINEAMIENTOS CURRICULARES EN LENGUA CASTELLANA

Los lineamientos curriculares en lengua castellana señalan que el cine hace parte de los lenguajes de la imagen y que estos, a su vez, son constituyentes de los sistemas de significación que los sujetos construyen en la interacción con otros (social). El documento refiere la importancia de que la escuela en Colombia, debe ocuparse no sólo de desarrollar procesos de formación en el código escrito, también son importantes otros sistemas como el cine, el cómic, la pintura, la música, entre otros.

El cine hace parte del eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación que plantea la manera en que los sistemas no convencionales de expresión en lengua castellana, es decir, aquellos que salen del código escrito, como los auditivos (música), visuales (pintura, cómic,...) y audiovisuales (cine), entre otros, deben funcionar en las orientaciones y guías educativas.

En términos generales, los Lineamientos Curriculares plantean al cine como un componente fundamental en la construcción de la significación y en la modelación y aplicación de la comunicación y funge como

parte integral del complejo sistema de significación en el que signos, símbolos, contextos y reglas conforman el cúmulo de elementos que dan sentido a los procesos en como los miembros de una comunidad nos expresamos y comunicamos.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS – EBC – EN LENGUAJE

Los EBC en Lenguaje, plantean que el cine es una de las manifestaciones del lenguaje que permite la transmisión de información entre los sujetos, acerca de la realidad natural y cultural a la que pertenecen. Por lo anterior, el cine se configura como un escenario de formalización del pensamiento, así como la construcción de nuevos esquemas cognitivos en el aprendizaje de la lengua.

Es menester, según el MEN, que la formación en lenguaje – tarea de los maestros – ofrezca las herramientas suficientes para que los sujetos o espectadores (profesores y estudiantes) desarrollen la capacidad de significación, es decir, de producir nuevos significados y nuevos conocimientos, de tal manera que se puedan generar nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza, y en consecuencia, de expansión del campo de saber del (o en el) lenguaje.



Fotograma 16. *National Treasure (La Leyenda del Tesoro Perdido)*, 2004. Estados Unidos.

Por otro lado, los Estándares plantean que el cine funge como medio de expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, asunto abordado por Jean Mitz (en Bianchi, 2005) quien plantea que:

[...] desde que se comenzó a teorizar sobre el cine se trató el asunto no sólo como un nuevo medio de expresión, sino fundamentalmente como una especie de lenguaje susceptible de expresar ideas, sentimientos, conocimientos, ideologías, formas de pensar y de ver el mundo.

Todo lo anterior se relaciona con la apuesta que tiene el MEN de reforzar la formación en el lenguaje para la expresión artística, pues ello permite “trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante” (EBC, 2006: 23).

Otra forma en que los Estándares comprenden el cine es como sistema *no verbal* que se incluye como parte de la pedagogía de otros sistemas simbólicos, en contraposición con los sistemas regulares, lo *verbal*. Se plantea que los otros sistemas simbólicos (cine, música, pintura, video, gestualidad,...) “se pueden y se deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una

formación en lenguaje” (EBC, 2006: 26); de tal manera que la investigación educativa sobre cine se plantea como una posibilidad de visualizar y ejecutar la aplicación de estas orientaciones en los escenarios educativos.

La cinematografía se hace visible en los EBC en Lenguaje en el rango de grados escolares que pertenecen a la media, a saber, de décimo a undécimo grado, y se refieren a él como indicador micro (*Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones, entre otras*) que evidencia un macro indicador de procesos (*Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados*).



Fotograma 17. *Mona Lisa Smile (La Sonrisa de Mona Lisa)*, 2003. Estados Unidos.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN BÁSICA Y MEDIA

Dentro de estas orientaciones, se habla de la importancia que tiene el cine como medio para la transformación simbólica que se entiende como parte de una necesidad por la adaptación a contextos determinados en los que se hacen necesarias la adecuación y transformación de los lenguajes. Hablar de otros modos sobre la realidad común. El cine es, por tanto, parte del proceso de construcción de sistemas simbólicos de significación. Por otro lado, las orientaciones mencionan que dicha transformación simbólica “debe conducir al estudiante a una permanente exploración de sí mismo, de sus propias habilidades y necesidades expresivas, para expandir sus potencialidades comunicativas (competencia comunicativa)”. (Orientaciones Pedagógicas, 2010:46). Por lo anterior, resulta indispensable entender el papel transformador del cine y sus potencias: narración audiovisual, y elementos expresivos que soportan la formación y afianzamiento de la competencia comunicativa básica a partir de una competencia artística.

A manera de coda, cabe mencionar que no existe mención directa ni indirecta al cine en los Derechos Básicos de Aprendizaje y en la Ley General de Educación, lo que nos hace pensar que, hace falta un poco de conciencia en la gestión legislativa de la educación en Colombia que se piensen el arte cinematográfico y sus potencialidades educativas.



Fotograma 18. Detachment (El Profesor), 2012. Francia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 3

INQUIETUDES DE LA INVESTIGACIÓN

*Es imposible hacer una buena película sin una cámara
que sea como un ojo en el corazón de un poeta.*

- Orson Welles

Resulta terriblemente encantador poder decir que este trabajo de grado es un texto que parte de una problemática tangible y reconocible en las corrientes pedagógicas o en los escenarios de actuación como maestro que se configuraron en el trasegar de mi experiencia. Pero lo que hoy nos convoca a hablar de cine en el aula universitaria son, ante todo, intuiciones, cuestionamientos y deseos por darse el permiso del encuentro con el cine.

Por ello, he nombrado el presente capítulo desde la *inquietud* más que desde el *problema*, para dar a la investigación un carácter dinámico que refiera, de una manera más directa, al movimiento de investigar. Lo que significa trasladarse de un estado de pasividad o quietud como maestro en formación que no se hace preguntas, que no cuestiona su quehacer o práctica docente, a un lugar que permite inquietar el cuerpo y el lugar del maestro investigador.

En virtud de ello, presento a continuación las dos inquietudes de investigación que permitirán, primero, visibilizar las bases sobre las que se cimientan los diferentes procesos de búsqueda de antecedentes, de conceptualización, de análisis de las evidencias y resultados, y que, de alguna manera, posibilitan la generación de ese espacio del presente texto que es creación personal a partir del proceso vivido; segundo, constituir los objetivos e intenciones, tanto de la práctica pedagógica como del proceso de construcción del trabajo de grado.



Fotograma 19. *The Wall (El Muro)*, 1982.
Inglaterra

INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

El primer asunto que inquietó mi investigación fue una identificación, en lo leído sobre el cine y en lo vivido en la experiencia como maestro en formación, de un proceso de instrumentalización del cine en la educación y en especial, en la enseñanza de la lengua y la literatura. Parte ello se identifica en la tendencia contemporánea del *utilitarismo* del

arte o del arte al servicio de las técnicas de formación en diferentes campos, es decir, el arte utilizado como estrategia, herramienta, instrumento de enseñanza – y de aprendizaje – de diversos contenidos propios de los currículos de las áreas que se sirven de las manifestaciones artísticas como la pintura y el cine, para – en su criterio – posibilitar un mejor proceso de recepción de estos contenidos.

En este sentido, cabe hacer la aclaración de que el arte sí posibilita maneras de enseñar y de aprender que diversifican los modelos tradicionales y clásicos en los que la lengua se enseña a través de la lingüística y en contacto con la literatura, por ejemplo; los elementos de la sociedad, geografía e historia, se aprenden a través de las ciencias sociales; etc. Entonces el arte se perfila como una posibilidad de integrar en las actividades y prácticas, manifestaciones artísticas que promuevan las reflexiones y la apropiación de diversos contenidos.

Ahora, se hace evidente que dicha posibilidad se ha extendido de una manera generosamente expansiva hasta consolidarse como un estandarte u horizonte de trabajo en “diálogo” con las artes en la educación. Un diálogo que, en muchas ocasiones, se constituye dentro de la contemporaneidad, y me refiero a la presente época, como una obligada sensibilización, un procedimiento a través del cual se siguen masificando las orientaciones comunes – “aquello que todos debemos saber” - y los currículos que someten los saberes y, mayormente, las prácticas educativas.

La instrumentalización del cine es en sí mismo, una suerte de desgarramiento del espíritu del arte cinematográfico que buscaba, en principio, un acercamiento a los sujetos desde la sensibilidad y no desde el pragmatismo educativo, sobre el que ya he esbozado algunos comentarios en los párrafos anteriores.



Fotograma 20. Hugo (La Invención de Hugo Cabret), 2011. Estados Unidos.

EL FILM CINEMATOGRAFICO COMO POSIBILIDAD DE ENSEÑANZA

Las películas o los films son construcciones multimodales y *multimediales*¹⁵ que se constituyen en obras de arte en las que se integran imagen, movimiento y sonido. Si las analizáramos, un poco más desde la sensibilidad artística, me atrevería a manifestar que el arte cinematográfico se constituye a través del diálogo – substancial – con otras artes, a saber, el arte pictórico (imagen), el arte musical (sonido) y el arte literario. El arte pictórico¹⁶ que da sentido, fuerza y potencia a las construcciones visuales que se integran en las películas. Una buena técnica narrativa en lo cinematográfico debe tomar en cuenta todos los aspectos visuales que sean posibles: el fondo, los objetos, las personas, sus vestuarios, el color, los matices, claroscuros, luz, oscuridad, entre otros. Ahora bien, si el cine se sirve de recursos que tienen que ver con la construcción visual desde una sensibilidad artística, son esencialmente diferentes los enfoques que dan validez y legitimidad a las imágenes del cine que a las imágenes del arte pictórico en sí mismo; este último tiene exigencias que distan de ser ontológicamente semejantes a las del arte cinematográfico.

Ahora, el arte musical o la música se relacionan con las manifestaciones sonoras que son compuestas o

Fotograma 21.. Super 8 (Super 8), 2011. Estados Unidos.



interpuestas en las películas a modo de telones o líneas de movilización y dinamización de cierto tipo de efectos que se espera provocar en los espectadores. Generalmente se le da valor a la música en las películas por la manera en que entra en conjunción o comunión con las imágenes,

es decir, si encuentran un punto de unión en la que imagen y sonido estén en armonía audio-visual. Esta armonía audiovisual es un reto que se le presenta al cine como arte, y una tarea difícil de concretar al momento de poner a rodar las películas en las salas de cine.

Lo anteriormente mencionado se limita solamente a la manera en que, audiovisualmente, se construye un film cinematográfico. Si habláramos en términos educativos, las películas toman diversos caminos. El que nos interesa mencionar en este apartado, es el que toma como posibilidad de enseñanza.

¹⁵ Multimodales, en tanto se sirve de diferentes formatos para su representación; y multimediales en tanto integra en su construcción una variada oferta de recursos mediáticos visuales y sonoros.

¹⁶ Me refiero a aquellas manifestaciones expresivas que se desarrollan con la pintura (*picto*) y que san en diversos soportes: lienzo, mural, madera, papel, entre otros.

El film cinematográfico se convierte, o más bien, se manifiesta como dispositivo de enseñanza en el momento en que se pone en servicio de la educación. Dicho servicio se presta a través de la atribución que se le da al cine como portador de saberes y de contenidos que – desde lo visual y sonoro – logra impactar en los espectadores y posibilitar comprensiones en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es el cine como posibilidad de enseñanza en el que toma sentido la primera inquietud de la investigación; la instrumentalización del cine se da a partir de tomar el film



Fotograma 22. *Mona Lisa Smile (La Sonrisa de Mona Lisa)*, 2003. Estados Unidos.

cinematográfico como un posibilidad de enseñanza. Se traslada de su posición como arte a una manera – medio – de enseñanza para servirse de los valores narrativos de la cinematografía como promotores de desarrollos diversos en el proceso de educación de los estudiantes. Es decir, una suerte de desterritorialización del cine.

EL CINE: EXPERIENCIA FORMATIVA

El segundo asunto a considerar como inquietud de investigación es que **el cine es una experiencia de formación**, como tal establece una relación entre los sujetos y las obras de arte cinematográfico que parte de la sensibilidad y no del pragmatismo, es decir, sin la intención de que el film sea el transmisor de ciertos conocimientos, sino de que en sí mismo contenga elementos que permitan que el sujeto que observa se forme.

El cine tiene un carácter polifónico, lo mencionaba ya en el segundo capítulo (Apologías), gracias a la multiplicidad de códigos que lo constituyen y relaciones que puede establecer con otros lenguajes estéticos. La polifonía permite poner en tensión diversos asuntos formativos: preguntas, cuestionamientos, historias, imágenes e imaginarios, malestares, problemáticas. Es decir, confrontar al sujeto que “ve” – el estudiante espectador – con elementos de su realidad inmediata con la realidad ficcional que plantean las películas. Cuando hablo confrontar me refiero, literalmente, a poner frente a lo audiovisual. Permitir – como maestros – un escenario de experimentación con el cine donde se pongan en tensión esos asuntos de contexto histórico, social y cultural que se manifiestan en los films y que son asuntos que trascienden las

pantallas hasta provocar en los estudiantes diferentes sensaciones y movilizar pensamientos y, por qué no, acciones que influyen directamente en sus procesos de formación.

En esa línea de sentido, podemos decir que visualizar una película se convierte en una experiencia formativa al ponerse en tensión la corporalidad, la sensibilidad. Dos asuntos que están presentes de igual manera en los escenarios educativos y que implican al sujeto como susceptible de tomar aprovechar eso que ve en la pantalla para reflexionar, para pensar, para pensarse.

Para que dicha tensión exista, es necesario disponer de una serie de elementos que bien podrían llamarse pedagógicos, en los que se soporten las experiencias con el cine; estos elementos tendrían que soportarse, a su vez, en la influencia ejercida sobre la corporalidad, que implica la sensibilidad, de los espectadores - estudiantes.

En este sentido, la pregunta de investigación que cobra sentido, es: ¿de qué manera el cine se constituye en una experiencia de formación en los espacios de aula?



Fotograma 23. Nuovo Cinema Paradiso (Cinema Paradiso), 1988. Italia.

OBJETIVOS: HORIZONTES DE LAS INQUIETUDES

Objetivo general:

Visibilizar potencias formativas del cine en el acontecer de la clase universitaria, a través de una serie de talleres para identificar los elementos, las potencias que le dan al cine el carácter de formativo.

Objetivos específicos:

- Identificar y hacer visibles elementos que hacen posible que el cine sea una experiencia formativa.
- Desarrollar una serie de talleres para dar cuenta del encuentro con el cine en aulas universitarias.



Fotograma 24. *Into The Woods (En el Bosque)*, 2014. Estados Unidos.

CAPÍTULO 4 ANTECEDENTES

PRE-TENSIÓN

Fotograma 9. Bridget Jones's Diary
(El Diario de Bridget Jones), 2001.
Reino Unido.



El presente capítulo pretende, primero, hacer una exploración de algunos trabajos de grado de pregrado de la Universidad de Antioquia que han abordado la relación cine-formación o que han orientado su proceso de investigación en la construcción de propuestas didácticas para educar o formar en relación con la lengua y/o la literatura.

Segundo, generar tensiones dialógicas con lo que dicen los diferentes autores de estos trabajos en los puntos de conexión y ruptura con la propuesta que presento, es decir, con el asunto del cine en el aula universitaria como una experiencia de formación, o que proponen el cine en consonancia con la primera inquietud de investigación, a saber, la instrumentalización del cine en la enseñanza – y aprendizaje – de la lengua y la literatura.

Presentaré los antecedentes bajo la siguiente línea de escritura: en ascenso cronológico, es decir, de la más antigua a la más reciente, e identificando en cada una de ellas los puntos de conexión o ruptura, e incluso, puntos de fuga, que promuevan la tensión dialógica que propicia – en muchos casos – la generación de escenarios generosamente valiosos de construcción de conocimiento y de dialogo de saberes.

LO DE OTROS, LAS INVESTIGACIONES DE ANTAÑO

En el año 2007, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia vio nacer una propuesta de investigación de corte teórico, impulsada en el Semillero del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph). La investigación fue llevada a cabo por Carolina Ospina, estudiante del pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil y se orientaba por la



Fotograma 10. James and the Giant Peach (James y el Melocotón Gigante), 1996. Estados Unidos.

pregunta de: ¿Cuáles son las ideas atropológicas subyacentes a la metáfora del viaje como experiencia formativa, en los filmes de animación “El Extraño Mundo de Jack” y “James y el Melocotón Gigante”?

De manera sucinta, el informe elaborado por Ospina (2007) plantea una consideración pedagógica de una forma narrativa: el cine, donde se permita la comprensión de los elementos diversos que integran los procesos educativos y formativos. Allí se establece una consideración de la imagen como un vehículo para la producción cultural y que produce experiencias formativas.

Lo anterior permite, como un primer punto de relación entre lo que propone la autora – Carolina Ospina – y lo mencionado en las inquietudes de investigación del presente trabajo de grado, es decir, que el cine es una experiencia de formación y que en la relación con el lenguaje cinematográfico se implican unos modos de leer y de escribir más abiertos a la permeabilización de los lenguajes expresivos¹⁷, distintos a los lenguajes escritos que se manifiestan en las producciones textuales más usadas en los escenarios educativos.

En la lectura realizada logré identificar una manera de comprensión frente al cine como una experiencia de formación que es, en términos conceptuales, el opuesto al que propongo entender en el presente texto.

Ospina (2007) plantea el cine de formación desde la corriente de comprensión conceptual alemana de la novela de formación (*bildungsroman*) que según Bajtin (citado en Ospina, 2007: 8) es “un subgénero de la novela ‘caracterizado como el relato de la trayectoria vital del héroe en su proceso de llegar a ser, y en relación a un mundo que va siendo interpretado y dotado de sentido por el protagonista en función de su propia experiencia’”, y en correlación con este, el cine de formación (*bildungsfilm*) en la que dicha trayectoria se evidencia por la visualización de películas que representan el viaje de un personaje (principal) y la transformación de este a través del viaje mismo.

Ahora, en contraposición, la postura que planteo en las inquietudes y que postulan el encuentro con el cine como una experiencia de formación en sí misma, que se da, además, en relación con una serie diversa y generosa de films en los que no se da por supuesto o evidente la presencia del viaje de un héroe y que, a través de la narrativa cinematográfica en sí misma, son capaces de generar en los estudiantes



Fotograma 11. *Inkheart (Corazón de Tinta)*, 2008.
Inglaterra.

¹⁷ Entendiendo lenguajes expresivos como aquellos que se producen y manifiestan a través de las artes diferentes a la literatura, como la pintura, la música, la danza, entre otros.

pensamientos y decires que diversifiquen los procesos de aprendizaje, así de la lengua y la literatura, como de conocimientos en diferentes áreas de conocimiento y saber.

Un año después, en el 2008, Edward Burgos, estudiante de licenciatura en ciencias sociales, nos relata en su trabajo de grado cómo utilizó el cine como estrategia didáctica para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en su práctica profesional. Planteó una serie de oferta de películas y documentales que tuvieran relación con contenidos del currículo establecido en el plan de área y con base en esto, realizaba la planeación de actividades, previa preparación de los estudiantes sobre el tratamiento de los materiales audiovisuales.



Fotograma 12. *The Bad and the Beautiful (Cautivos del Mal)*, 1952. Estados Unidos.

Burgos (2008) tenía un compromiso con la generación de intereses en el área de ciencias sociales por parte de sus estudiantes a través de la integración de medios de enseñanza “novedosos” en el aula, es decir, materiales audiovisuales que permitieran la construcción de un entorno de clase mucho más ameno y lúdico, y de esta manera, la construcción de un espacio más atractivo e interesante para el estudiantado. En la propuesta hecha por el autor

se visibiliza gran parte de la instrumentalización del cine al servicio de contenidos propios de un área de conocimiento. Sin embargo, el autor realiza, entre muchos, un aporte al presente texto, menciona que el poder la imagen, al articularse con otros sistemas simbólicos, integra el uso de otros sentidos “en el abordaje de una determinada problemática” y por ende, el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Burgos elabora un interesante proceso de revisión de la historia del cine, así como de su evolución, otorga sentido al esfuerzo que realiza por consolidar una propuesta pedagógica que modifique las maneras en que se puede enseñar ciencias sociales y las aplicaciones didácticas del cine en el aula.

En términos metodológicos de lo que realiza Burgos con el cine, propone considerar cinco elementos para la utilización del cine en el aula: la estrategia didáctica, el proceso de transposición didáctica¹⁸, trabajo de campo, el instrumento de recolección de la información y la evaluación.

Como procedimiento de investigación es acertado considerar para el presente texto tres de ellos. Primero, la estrategia, es decir, la manera que se utiliza para desarrollar actividades y ejercicios en los espacios de práctica en los que se ponga en juego una serie de comprensiones y cuestionamientos sobre el asunto de aprendizaje vigente, lo que quiere decir, el tema que orienta la puesta en marcha de la estrategia didáctica. El segundo, el trabajo de campo, en el que considero se ven implicados los instrumentos de recolección de la información, pues contiene una serie de asuntos de planeación de la observación y la participación que incluyen las maneras en las que la información que otorgan los escenarios, las personas y los objetos que habitan los contextos, puedan decir y significar para aportar a los procesos investigativos. Tercero, la evaluación, más como un proceso personal del maestro investigador que revisa su proceso de práctica y de participación, su propia hacer para evaluar la forma en que se desarrollan los procesos y que es lo que es necesario revisar, corregir o modificar, porque todo proceso de práctica, así como de investigación, es susceptible de ser modificado con las contingencias que implica la realidad misma con su carácter dinámico y transitivo.



Fotograma 13. *Nuevo Cinema Paradiso (Cinema Paradiso)*, 1988. Italia.

En el análisis realizado por el autor se identificaron algunos asuntos que son importantes rescatar. En primera medida, el reconocimiento que se realiza de los jóvenes de la era contemporánea como habitantes de un mundo de la imagen audiovisual. Segundo, de la importancia que tiene considerar la enseñanza como un campo de transformaciones diversas en las que las maneras en las que se presente el conocimiento a los estudiantes tiene una influencia directa a la relación que establezcan ellos con la construcción de sus propios conocimientos, así como del vínculo que se pueda tejer entre el arte, en su manifestación desde el cine, y sus procesos de formación.

¹⁸Según Roberto Ramírez Bravo, citado por Edward Burgos, la transposición didáctica consiste en transformar un saber científico en un saber escolar, a través de la mediación de elementos teóricos y prácticos. Es hacer de los contenidos científicos, productos aprehensibles en la educación escolar básica.

En el 2012, Nelson Ruiz, estudiante del pregrado en Gestión cultural de la Facultad de Artes, concibió la propuesta *El cine como herramienta educativa para la formación en valores ciudadanos y culturales*, en el que realiza una propuesta para considerar el cine como una herramienta educativa, tanto en escenarios formales, como en escenarios informales. El proceso de investigación se orienta a través de la metodología de investigación documental, con el objetivo de producir lo que Ruiz considera: nuevos asientos bibliográficos, en los que ve la oportunidad de observar y reflexionar sobre realidades para lo que utiliza diversos tipos de textos escritos como libros, artículos, periódicos, entre otros. En la descripción metodológica se evidencia que para llevar a cabo el proceso se basó en 20 textos escritos que hablaban sobre el cine como una herramienta educativa en los que pasaban a revisión autores como Josep Torrel (2009) y Carmenza Pereira Domínguez (2005); y reflexiones sobre escenarios de utilización específica del cine en la educación en valores ciudadanos y culturales - que es, en suma, la inquietud de la investigación - a través de la estrategia de cineclubes como el "Amigos de Lorca" (Municipio de Apartadó) y "Cinemaestro" (Universidad de Antioquia).



Fotograma 14. Bad Education (La Mala Educación), 2004. España.

Nelson Ruiz pone sobre la mesa de discusión la capacidad del cine como transmisor de: mensajes, conocimientos, ideas, acontecimientos; así como de la potencia que tiene esta capacidad como un escenario propicio para la educación en valores. Pero argumenta que la crítica que se hace al cine no ha de quedado inmóvil; cada cierto tiempo se renuevan los debates sobre si el cine es una industria o un arte, y que, por ende, pueda tener o no un uso educativo. Curiosamente, en contraposición con las posturas

que defienden el cine como industria sin efectos educativos o en la educación, con el avance del tiempo, han avanzado las experiencias en las que el cine se utiliza como un medio educativo. Sin embargo, el autor aclara que el asunto del cine como medio educativo se complejiza al considerar “que el cine no se hace con fines educativos y que llevarlo al aula podría desvirtuar su sentido” (p.27). Es interesante tomar en cuenta esta aclaración para el posterior análisis que se hace de los procesos y ejercicios llevados a cabo en el desarrollo de la práctica profesional.

El autor elabora un panorama de reflexión sobre la transformación en la que incurrirían cada uno de los personajes que participan de las relaciones pedagógicas, en primera medida, el maestro quien en contacto con espacios y prácticas alternas que le requieren asumir una rigurosidad diferente frente a la aventura del conocimiento, se sensibiliza y habita un contexto de imágenes y sonidos, elementos que alteran la cotidianidad y sirven de medios para la generación de experiencias educativas.



Fotograma 15. *Rosso come il cielo (Rojo como el cielo)*, 2006. Italia.

Entre lo que concluye Ruiz se menciona que para aprovechar el cine en el aula es necesaria una gestión educativa – y de políticas públicas – que respalden dicha

iniciativa. Es decir, un soporte político y educativo que le permita al maestro que utiliza el cine en el aula una mayor facilidad de aplicación y evaluación de las prácticas educativas. Por ejemplo, una de las maneras de soportar dicha gestión sería incluyendo en los currículos educativos – locales y nacionales – el cine como un elemento fundamental, lo que implicaría una transformación de la mayoría de los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de las instituciones educativas. En la perspectiva del autor, utilizar el cine con objetivos o fines pedagógicos potencializa el ser, nutre espiritualmente – y corporalmente – y fortalece de muchas maneras la capacidad interpretativa para estar mucho más prestos a la lectura del mundo. La aplicación que propone el autor en el aula, desde la perspectiva de la gestión cultural, propone una estructura relativamente sencilla: introducción al film y sus características, visualización y conversatorio. Cada uno fundamental para la generación del escenario de formación en valores ciudadanos y culturales. En dicha perspectiva, Ruiz observa y destaca dos potencias del cine: por un lado, como industria ligada al desarrollo económico de un país, y la otra, como arte, en donde se le da al cine el reconocimiento de transmisor y generador de emociones, estimulador de la imaginación y posibilitador del diálogo (p.47). Lo anterior se relaciona con la posibilidad del gestor cultural de servir de mediador entre

instancias públicas y privadas para generar y animar procesos socioculturales a partir del cine, así como el refuerzo de contenidos teóricos y la visibilización de experiencias cercanas a los estudiantes que permitan “observar el mundo desde otros puntos de vista posibilitando la participación ciudadana” (p.48). Un año después del aporte de Nelson Ruiz al mundo de la gestión cultural; la licenciatura en humanidades, lengua castellana tendría presencia de tres autores, estudiantes, maestros en formación que abordaron el cine como un escenario de posibilidad para la investigación y la educación en lengua y literatura.

Primero, Nicolás Uribe, quien integrado a la línea de investigación “La televisión como otras formas de narrar la escuela”, elaboró el trabajo de grado titulado: *Cinematografía y construcción textual como guías narrativas y de impacto en el seno de la propuesta Ser (Servicio Educativo Rural) de la vereda “el placer” del corregimiento de Santa Elena*. En dicha propuesta, se indaga por la consolidación de los sistemas simbólicos que se definen en los lineamientos curriculares de lengua castellana, centrando la mirada en el Cine. Para ello aborda el asunto de la cinematografía como una “propuesta de aprendizaje dinámico” (p.3), con saberes específicos que son propios del área de lenguaje: como la construcción textual, en el caso de su trabajo. El foco de atención sobre el que centra la mirada – el cine – se apoya en la idea de que la

Fotograma 16. Los colores de la montaña,
2011. Colombia.



educación rural tiene grandes potencialidades de expandir sus maneras de aprendizaje con la utilización de las artes. Para poner en marcha dicha idea estableció una serie de actividades agrupando elementos de la cinematografía: visualización de filmes, cortometrajes, entre otros, así como análisis de elementos propios de la narrativa cinematográfica con contenidos del área

establecidos por la malla curricular a través de la generación de narrativas de estudiantes en dos formatos: escrito y visuales (dibujos, ilustraciones, ...). El análisis de las evidencias recogidas en el proceso de investigación se basó en el contraste de las narrativas como construcciones textuales “bajo los efectos” de la cinematografía en el desarrollo académico de los estudiantes, es decir, la influencia que tenían las películas vistas en ellos teniendo presente la formación en lengua y literatura en un contexto rural y con estudiantes de grupos CLEI (Ciclos Lectivos de Educación Integrada). Entre los descubrimientos se hace visible la potencia que tienen las narrativas cinematográficas para el desarrollo de una capacidad crítica, tanto de lectura como de escritura, posibilitando el desarrollo de competencias comunicativas con un

carácter de criticidad más riguroso y extenso en tanto apertura a nuevas maneras de habitar la escuela, o el escenario educativo, en comunión con las artes.

Segundo, Yudy Gómez, quien elabora el trabajo titulado *Cine y literatura: dos modos de narrar historias, propuesta didáctica para fortalecer los procesos de lectura literaria en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres Restrepo*, establece una propuesta enfocada en el fortalecimiento de las prácticas de lectura de los estudiantes, específicamente, en el área de lectura literaria a través de la vinculación del cine como medio narrativo. El cine, en esta medida, se utiliza como potenciador de capacidades lectoras. Así lo expone la autora en el rescate que hace del cine como potencia de lo emotivo, lo sensorial, lo dinámico y lo narrativo.

Gómez hace alusión al carácter vinculante del cine como narración literaria, y aborda el carácter audiovisual como una manera de expresión que propicia la conexión estudiante-obra literaria; de esta manera, los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje estarían en mayores condiciones de ser enriquecedoras y efectivas. Entre los hallazgos que la autora menciona, está la necesidad que tienen los estudiantes de encontrar sensaciones nuevas en todas las experiencias que vive, una especie de *zapping sensorial* (según Joan Ferrés).

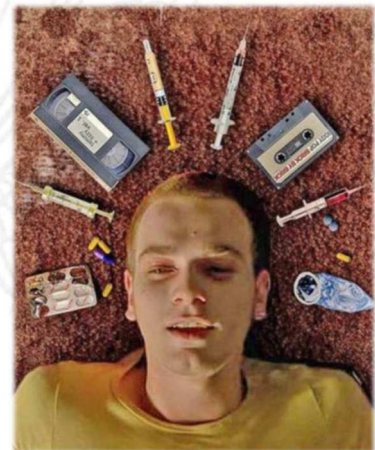
Como propuesta didáctica, el trabajo de Gómez, permite visibilizar otra de las características que ya se han mencionado: el cine permite diferentes relaciones con el mundo, vincularse con obras, con procesos de lectura y de desarrollo de la crítica.

Tercero, Luis Peña, egresado de la seccional Bajo Cauca, quien elaboró el trabajo “La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo”.

Desde la introducción Peña nos habla de uno de sus encuentros y hallazgos:

que el estudiantado en la interacción con textos (literarios) y películas logran procesos de metacognición (sobre el sí mismo, en la mayor parte de los casos), y de pensar el mundo de otras maneras, así como el establecimiento de “relaciones” entre los discursos literario y fílmico.

¿De qué manera lo hizo? A través de un estudio crítico que se basó en dos vertientes, por un lado, teórica, reconociendo conceptos y teorías que apoyaran sus intereses y hallazgos en el desarrollo de la práctica profesional; por el otro, desde una vertiente empírica: visibilizando los efectos y consecuencias de las prácticas y relaciones pedagógicas de las que fue hacedor y testigo. Luis Peña utiliza la metáfora de la



Fotograma 17. *Trainspotting*, 1996. Inglaterra.

orquesta para dar a la estructura del texto un carácter propio y con identidad variable, un relato que se teje con las experiencias vividas en la Institución Educativa Liceo Caucaasia. Se traza una ruta de trabajo que parte de la pregunta por los permisos del cine y la literatura para la configuración de experiencias artísticas para expandir las miradas posibilitando que el sujeto que aprende - estudiantes y maestros – se piensen y reordenen su realidad. Continúa con el establecimiento de marcos referenciales conceptual y metodológico, muy semejantes a los de los autores anteriormente mencionados que parten de una investigación cualitativa con enfoques narrativos para dar cuenta de sus procesos de práctica y reflexión pedagógica sobre su proceso de formación profesional.



Fotograma 18. *A Beautiful Mind (Una Mente Maravillosa)*, 2001. Estados Unidos.

Entre los hallazgos hechos por el autor podemos encontrar que los procesos de formación, específicamente, de formación en arte, con relación a las obras literarias y cinematográficas, la mirada estética cobra un valor esencial, de otro lado, la mirada interpretativa se prefigura como la mirada del horizonte insoslayable en una real experiencia – o vivencia – del arte. Peña, al igual que Gómez, identifica la potencialidad que tiene el conectar el cine con las obras literarias para despertar en el estudiantado una capacidad lectora mucho más crítica y amena, acercando a las personas al descubrimiento de las obras (literarias y fílmicas) desde una perspectiva pedagógica alternativa, y que, sin embargo, está adherida a las normativas vigentes que orientan los procesos de formación en lengua y literatura del país.

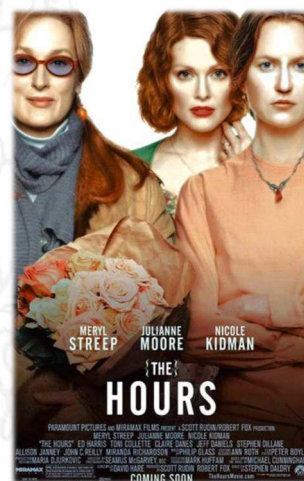
Siguiendo con el orden cronológico propuesto, llegamos al año 2014, en el que Daniel Celis y Laura Maestre, con la asesoría de Mónica Moreno, elaboran un trabajo de grado que trabaja en torno del cine de adaptación y las obras literarias impresas para diseñar una propuesta didáctica orientada a promover los procesos de lectura como experiencia estética. En dicha propuesta se abordan principalmente cuentos y sus correspondencias cinematográficas. Los cuentos abordados eran en su mayoría de temas como la fantasía o el terror. Esta correspondencia entre los dos discursos (literarios y fílmicos) logró, según los

autores, establecer una conexión asertiva y dialógica frente a los intereses de los estudiantes y las expectativas de ellos como maestros en formación.

El taller fue la herramienta elegida por Celis y Maestre para clarificar y poner en marcha los procesos de práctica en las IE¹⁹ en las que tuvieron presencia. Lo que sirve de antesala a lo que fue, en mi experiencia, la estrategia didáctica que sirvió de base para caminar entre las películas y las experiencias con el lenguaje.

En el detalle que hacen de conclusiones, Celis y Maestre, comentan que: el cine, o más bien, los medios audiovisuales, han ganado un gran protagonismo por lo que es necesario repensar los cambios tecnológicos y asumir una postura como maestros para integrarnos en el aula y en las prácticas docentes, pues es bien sabido que no sólo se leen textos escritos, sino también textos visuales. Para ellos, la integración debe hacerse mancomunada entre ambos tipos de texto, sin exclusión alguna pues es en su relación que emergen las mediaciones socioculturales y estéticas que permiten el aprendizaje en el área de lengua y literatura.

Para finalizar esta revisión sobre lo que hubo antes, llegamos al 2015, año en que Lina Chancí elabora el trabajo titulado: Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos, una monografía que se pregunta por la forma en que la articulación o el vínculo entre la literatura y otras artes – en este caso, el cine – propicia experiencias artísticas, experiencias que se dan para una reflexión en la que confluyen: perspectivas consientes y autónomas del mundo y la conquista de lo que la autora nombra como auto-reconocimiento.



Poster 8. *The Hours* (*Las Horas*), 2002. Estados Unidos.

Dicha pregunta toma lugar en medio de las discusiones y diálogos llevados a cabo entre las mujeres participantes del GELAM (Grupo de lectura literatura y audiovisual sobre la mujer y lo femenino en lo humano); allí sea articulan lenguaje, literatura y cine. De la unión de estos tres asuntos nace la propuesta didáctica que expone la autora como una serie de unidades semejantes a las elaboradas por Luis Peña para establecer los vínculos entre las diferentes obras y las discusiones en los encuentros del Grupo. En sí mismo, el trabajo de Chancí propone una fundamentación conceptual y metodológica para trabajar el

¹⁹ Instituciones Educativas

cine en el aula según la correspondencia que permite el sentido estético de la experiencia, con el sentido académico de las relaciones pedagógicas en los intercambios educativos de la escuela.

ANTE-CEDER

Los diferentes autores que preludian el trabajo con el cine en la educación son fundamentales para comprender las maneras en las que se ha investigado, desde la formación pre-gradual, en diferentes áreas (ciencias sociales, pedagogía infantil, gestión cultural y lengua castellana) las relaciones del cine con la formación, o de la formación a partir del cine.

Es importante resaltar que la mayoría de los autores realizan un aporte didáctico en tanto establecen, en su mayoría, propuestas para abordar contenidos temáticos a través de la utilización de producciones filmicas, y las maneras en las que el cine influye en el fortalecimiento de las prácticas docentes de enseñanza.

Otros mientras tanto, realizan un aporte conceptual en los procesos de formación en lengua y literatura para el abordaje de las artes en el aula; así como la importancia de considerar al cine como un medio propicio para el desarrollo de lo que se conoce como “otros sistemas simbólicos”.

La ruptura de lo que hubo antes y lo que se propone en este trabajo se hace presente en la mirada que se realiza sobre el cine, no como instrumento o estrategia, sino como una experiencia de formación. Por esto, es importante dar cuenta de las potencias que ha tenido el cine en las prácticas de los maestros en formación – particularmente – y desde allí poder hacer visible el carácter influyente y “moviente” del arte cinematográfico en los sujetos que son personas que experimentan y sienten; aunado a las experiencias relatadas en el presente trabajo de grado, sobre las maneras en las que el cine fue también testigo de las relaciones pedagógicas que con él se manifestaban en los escenarios de práctica.



Fotograma 19. *Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest* (*Piratas del Caribe: El Cofre del Hombre Muerto*), 2006. Estados Unidos.

CAPÍTULO 5 HORIZONTE CONCEPTUAL

“El cine es poder viajar sin moverse en la oscuridad. [...] En pocas palabras”
- Eliana García

ANTESALA A LO CONCEPTUAL

Hemos llegado al punto del trabajo de grado en el que es necesario reflexionar y hacer claridad sobre lo que fue la base conceptual y teórica en el desarrollo de la práctica pedagógica y del trabajo de grado. Se advierte que acá se comprenden construcciones de conocimiento científico y literario pues, como maestro en formación en el área de lengua y literatura, el devenir del proceso ha implicado lecturas de índole diversa que han fundamentado las bases conceptuales. Es decir, hablaremos de cómo los libros, artículos y tesis leídos han apoyado la consolidación de este horizonte; un horizonte que sirve de base para la comprensión de los conceptos sobre los que se sostiene lo que se ha dicho y lo que aún falta por decir. Acá se rescatan diversos conocimientos y palabras, palabras que nos ayudan a leer el mundo y a comprender lo que en él hay. Para lo que he de organizar el diálogo que se establece en el horizonte desde conceptos que son esenciales como cine, formación, experiencia, enseñanza de la lengua y la literatura. Sin embargo, cabe hacer la aclaración que se irán incluyendo – brevemente – algunos de los que fueron conceptos emergentes y que tangencialmente soportaron lo anteriormente descrito.



Fotograma 20. *Le Voyage dans la Lune* (Viaje a la Luna), 1902. Francia.

1 8 0 3

El cine es un arte que utiliza imágenes

- Umberto Eco

Rudolf Arnheim, profesor de psicología y teórico del arte visual en relación con la psicología, entiende el cine como arte. En su libro *El cine como arte* (1986), resalta la importancia que tiene considerar las relaciones corporales que se ponen en tensión en el acto de ver el cine. Es decir, considera que es necesario hablar desde la corporalidad en relación con la acción visual y auditiva que a través de la infinita exposición de bocas que hablan (aunque la boca sea también parte del cuerpo). Para él es poco práctico escribir sobre cine, pues él cree que “el discurso, sabiamente subordinado, suplementa, explica y profundiza la imagen; pero la imagen continúa dominando la pantalla, y explorar sus propiedades sigue siendo una tarea bien definida” (p.11). Pero el cine – como la imagen – encuentran relaciones de semejanza con otro tipo de artes, como la pintura, la música, la literatura y la danza en cuanto a que es, según Arnheim: *un medio que se puede utilizar para producir resultados artísticos*. Aunque esta producción de resultados no sea su fin último.

Arnheim tiene una tercera manera de entender el cine: como imagen animada, dice que está:

A mitad de camino entre el teatro y la fotografía. Presenta el espacio, y no lo hace, como ocurre en el escenario, con la ayuda de espacio real, sino, como ocurre en la fotografía, con una superficie plana. Pese a esto, la impresión de ese espacio no es, por diversos motivos, tan débil como una fotografía inmóvil. Cierta ilusión de profundidad se apodera del espectador (p.30).

Con lo anterior Arnheim introduce una cuarta comprensión, la del cine como ilusión, pues este da hasta cierto punto la impresión de *vida real*. Sin embargo, cabe rescatar que para el momento en que Arnheim teorizaba sobre el cine, no existían ciertos avances tecnológicos en la industria cinematográfica con los que se han ido resquebrajando ciertos mitos y barreras que detienen el caminar del denominado séptimo arte. Por lo que pensaba que “debido a la ausencia de colores y de profundidad tridimensional, al estar categóricamente limitado por los márgenes de la pantalla, etcétera, el cine queda muy satisfactoriamente despojado de su realismo” (p.31).

Para Arnheim el cine entonces, condensa en sí mismo un proyecto artístico que se construye a partir de la relación entre elementos físicos (técnicos y tecnológicos) y elementos cognitivos o de pensamiento. Para

él, “la materia prima que el cine puede utilizar para sus representaciones consta en su totalidad de objetos materiales y hechos físicos. Pero por medio de éstos se pueden expresar procesos mentales.” (p.100).

Sobre este punto, Jean Mitry (1965), teórico, crítico y director de cine, dice que el pensamiento usa las palabras por necesidad de claridad, estas palabras lo esquematizan. Ante este cuestionamiento piensa que el lenguaje filmico podría reflejar mejor el pensamiento, pues no lo cristalizaría o cerraría en ideas construidas por palabras. Para Mitry, como para Arnheim y Eco, el cine es también arte, pero a su vez es, objeto lingüístico. En su obra *Estética y psicología del cine* (1965) menciona el carácter plural y multimedial del cine y sostiene que este está basado en principios estéticos. Al respecto, dice Enrique Pulecio Mariño (1995), formador de cineastas y cinéfilos, que

La imagen cinematográfica, al contrario de la palabra, no designa nada, sencillamente nos muestra las cosas como una analogía del mundo. La realidad existe como una fuente de significados, pero la “investimos de significados al querer tratar con ella de una u otra manera [...] (p.72).

Con esto, el cine toma un sentido de propiedad más concreto, se le otorga identidad en tanto sí mismo, es decir, el cine por el cine; la imagen cinematográfica – diferente a otro tipo de imágenes, p.ej. la fotográfica - que la nutre de sentido. En cuando al planteamiento que hace Mitry en lo psicológico y lo lingüístico, Pulecio Mariño dice que:

[...] establece la relación fundamental entre el medio de expresión que es el cine y el lenguaje, afirmando, el carácter lingüístico del cine, puesto que éste “es una forma estética, como la literatura, que utiliza la imagen, en sí misma como un medio de expresión, pero cuya organización lógica y dialéctica hace de ella un lenguaje” (p.72).

Lo anterior introduce el primer encuentro – si bien, de ruptura – entre el cine y la literatura, ambos como formas estéticas del arte que se miran de soslayo para hacer del otro un medio de expresión según convenga, en el primero, las palabras y lo dialéctico para dar concreción lingüística a las imágenes, y en el otro, las imágenes para extender la organización de la estructura a través de la conjunción de diversos lenguajes.

En Colombia hubo también quienes hablaran de cine, como Carlos Mayolo, fallecido director y productor de cine, perteneciente al grupo de cine de Cali conocido como *Caliwood* al que pertenecían también Luis Ospina, también director de cine y Andrés Caicedo, autor de *¡Que viva la música!* Mayolo (2002) decía que:

El cine es metafísica, podría haber dicho Besson. El cine es una interminable historia de amor, dijo Truffaut. Y así, encima de la mesa de las tres patas -cine, poesía, amor- se juega, se aprovecha el plano (primera vez que entiendo la palabra plano), lo que se sostiene sobre esos tres puntos. Ya enviado, como con la religión, empiezo a entender el cine como una cosmogonía que todo lo ofrece: las hojas de los árboles, las llantas de los carros, las balas de los vaqueros y las lágrimas de las damas. Así se puede contar la vida... (p.146).

En 1998, Vladimir Zapata, sociólogo y magíster en educación, dice sobre el cine que:

Este nuevo arte, que en sus primeros intentos fue ocasión de diversos y hasta de sorprendente admiración, al conseguir, solo con base en imágenes, contactar e impactar los estados de ánimos colectivos, pasó a ser, gracias a la sonorización y a los progresivos avances técnicos, un espectáculo de masas, una floreciente industria y un vehículo de formación de opinión, más aun, de imaginarios culturales con poder de seducción y movilización socio individual (p.51).

Con respecto a lo que Zapata menciona, el cine ha ido evolucionando con el paso del tiempo, o más bien, hemos ido evolucionando en el contacto con el cine a través del tiempo. De tal suerte que es plausible afirmar que el cine se ha convertido en un arte de la transformación y de la influencia, polifónico y multimedial.



Fotografía 10. Gilles Deleuze, S.F.

Por otro lado, tenemos a Gilles Deleuze quien, a través de *Imagen-tiempo* (2009) e *Imagen-movimiento* (2010) nos comparte sus comprensiones frente al cine desde la filosofía, dice que, como esta última, es cine es más una cuestión de geografías que de historias. Una concatenación de “cruces, fronteras y puentes” entre unas intensidades y unas tensiones. En la comprensión de Deleuze, el filósofo trabaja con ideas, por tanto, es necesario que se conciba una obra que permita hacer pensar con imágenes. Por ende, el dispositivo por excelencia para lograr este propósito es el cine. Jorge Fernández Gonzalo, doctor en filología hispánica, reinterpretando lo comentado por Deleuze dice que:

El aparato cinematográfico tiene por misión engendrar imágenes-movimiento e imágenes-tiempo con los que logra desplegar su propia gramática filosófica. Porque el cine es, al fin y al cabo, un aparato capaz de establecer semejanzas, compatibilidades o interferencias entre la realidad y los sujetos que la habitan, entrecruzamientos y conexiones, ideas y afectos (p.1).

Deleuze habla sobre los entrecruzamientos que se dan entre la realidad y los sujetos que la habitan a través del aparato cinematográfico (cine), allí en esa particular forma de relacionarse es donde encuentra asidero y refugio la concepción del cine como experiencia de formación, y más aún, como formador.

Según Fernández Gonzalo (2013):

Por el encuentro entre imágenes (las del cine) y un sujeto se producen una serie de modulaciones, de tipologías, que el autor (Deleuze) clasifica como imágenes-percepción, imágenes-acción e imágenes-afección. Las primeras refieren al encuadre y a la cobertura sensorial del paisaje, se corresponden con el marco visual más amplio. El segundo tipo, las imágenes-acción, desencadenan en pantalla las posibles transformaciones y desplazamientos de figuras, mientras que, en un tercer nivel, el de las imágenes afección, se constituye a través del primer plano un agenciamiento emocional, una rostrificación, dirá el filósofo, de los objetos que aparecen en pantalla.

Según esto, y en correspondencia con el tipo de imágenes, la percepción refiere al conglomerado de sensaciones que se activan en el contacto con el cine y los paisajes que este dibuja en la pantalla, la acción alude las modificaciones que sufren las figuras que transitan el movimiento (y el tiempo) del film cinematográfico, y la afección, que se ratifica en el primer plano, da a los rostros el protagonismo y a los objetos los vivifica como individuos relevantes.

Deleuze aborda en el texto de *Imagen-movimiento*, el asunto de los puntos de fuga entre los encuadres, es decir, entre los cuadros que componen las transiciones cinematográficas. Dice que, para pasar de un cuadro a otro, es necesaria la fuga de la imagen. En coherencia con lo que dice este autor, Carlos Mayolo dice en su texto *¿Mamá qué hago?*:

Ya con confianza entre el aparato y la mente, se empezaba a lograr, sobre todo, momentos no esquemáticos y me atrevía a hacer planos que no fueran estáticos como en la fotografía, sino que el movimiento de la cámara llevará de una imagen (una idea) a otra imagen (otra idea). No era fácil tomar esa decisión, si no era como cualquier reportaje. Todo plano tenía que ser una comparación o una contradicción. De la misma manera que en el idioma existen frases subordinadas que no son equivalentes sintáctica y temáticamente (p.127, 2002).

Con lo mencionado por Deleuze sobre los relacionamientos, puentes, entrecruces y tensiones que establece el cine con los sujetos y la realidad de estos, podemos introducir conceptualmente un término que será vital para las próximas comprensiones frente a los procesos de práctica vivenciados, el concepto de *formación*.

En términos etimológicos, el término de formación proviene de la raíz alemana: *die bildung*, que a su vez deriva del vocablo germano antiguo *bildunga*, al que se le han asignado tres acepciones en su significado: la primera, como creación (*schöpfung*), la segunda como retrato o efigie (*bildnis*) y la última como forma o figura (*Gestalt*).

Otto Dörr, maestro en psiquiatría de la Universidad de Chile, ha estudiado el término de la formación desde las tres acepciones mencionadas, para ello, habla de su transformación en el paso del alemán al castellano traducido como: *educación, cultivo* – que se ha tratado como persona cultivada o culta – y erudición, pero la que más se ha aproximado a su sentido plural en la raíz germana es *formación*.



Fotografía 11. Carlos Mayolo

Formación, desde la *bildung* alemana, tiene que ver con el concepto de imitación, imitación en tanto modelo de imagen (*bild*) a imitar. Lo anterior, según Hans-Georg Gadamer (1997) se ve consolidado en la

translocación que se realiza del proceso de formación en el devenir del ser, ya que los resultados de esta no pueden ser medidos – en tanto imitación, ya que no son objetivos técnicos, sino que dependen (para surgir) “del proceso del interior [del sujeto] de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión”.

Dicha dinamización hace de la formación un concepto que refiere al proceso de realización del sujeto, de su paso de un estado “A” a un estado “B” a través del encuentro con las imágenes – mundo, conocimiento, artes y ciencias; y de la posición [imitadora] que este asume frente a ellas. En suma, alude al paso de un héroe por la vida en la búsqueda de su realización, camino que lo transforma y lo renueva conforme a situaciones y decisiones sobre sí mismo y sobre su relación con lo otro que lo rodea.

Cintha Farina (2005), doctora en artes, habla sobre formación también y dice que se debe ver

no sólo como aquello que se lleva a cabo en las escuelas o instituciones de enseñanza, sino como aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos y nuestro entorno. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo. En estos procesos se genera un conjunto de maneras no sólo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana, se generó nuestra experiencia misma. Según Foucault, esta experiencia tiene menos que ver con una acumulación de vivencias, que con las maneras con las que les damos curso, con las maneras de “cuidar lo que nos pasa e improvisar con ello, de nombrarlo y verse en relación a ello (p.6).

Hablemos un poco más de la postura de Gadamer, en *Verdad y Método I*, habla sobre la formación en relación con la cultura, y dice que “designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p.14). Para el autor, el concepto de formación debe trascender el encasillamiento que lo determina como objetivo, es decir, como un fin último para llegar a ser algo, es más que cultivar. “En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función” (p.15). Entonces, las experiencias y los acontecimientos de los que es testigo y hacedor el sujeto se convierten en elementos estructurantes de su formación, allí se integran “sus relaciones con el entorno, las sensaciones y afirmaciones que vive como sujeto de razón y sentido, la experiencia propiciada a través del actuar, la capacidad para crear simbologías y relaciones de cultura” (Villegas Durán, 2008. p.2).

Así, el cambio al que se refiere el hermeneuta Gadamer no se comprende sino en el paso de una a otra situación del ser, mucho más elevada, más compleja y, en cierto modo, mejor sedimentada. El autor nos insinúa la transformación del ser del sujeto desde el conocimiento, el despliegue de la capacidad de ver en cuanto ella es sensibilidad y carácter (p.2).

Un último rescate de lo que se menciona en *Verdad y Método I* dice que “[...] reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (p.16), es decir, devenir. Para devenir es necesario comprender la realidad, tener contacto con el mundo y reflexionar sobre el propio ser, características de un proceso de formación que se abra camino a través del encuentro con elementos sensibles o que permitan la sensibilidad, como las artes.

Ahora, existe un gran desafío en esto de la formación en las artes,

un enfrentamiento que puede ser dulce pero también doloroso, porque sabemos que si algo nos dice una verdad sobre nuestro carácter o nos hace ver tal cual somos, significa algo que cuesta asumirlo, siendo así que “la obra de arte que dice algo nos confronta con nosotros mismos” (Gadamer, 2006, p. 60).

Lo que erige la palabra como tal y la sostiene por encima de los gritos y de los ruidos, es la proposición oculta en ella.

- Michel Foucault

Ese proceso de confrontación nos servirá de enlace con otro de los conceptos a considerar: enseñanza de la lengua y la literatura.

Para Rita Ávila y Emperatriz Arreaza (2006), profesoras de la Universidad de Chile,

[...], el aula de clases se considera como el lugar que, por su propia naturaleza, se presta para la apreciación de muchas interrogantes, inquietudes y oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y estrategias, y cambiar radicalmente la praxis educativa, que permita desmontar paradigmas comunicacionales (p.46).

En tanto escenario propicio para la transformación, el aula de clases es testigo y receptor un número generoso de relaciones e intercambios comunicativos en los que se produce conocimiento, como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para L.S. Vigotsky en una sociedad en la que las condiciones socioeconómicas en las cuales se posibilita la igualdad “para la plena realización de todos los miembros” y en la cual se le da prioridad a los recursos y se promueve el desarrollo de las potencias individuales es necesaria la concepción de un sistema de enseñanza que soporte un proyecto de transformación, en lo social y en lo personal. Para Vigotsky enseñar es difundir, socializar y compartir el acervo de conocimientos, métodos, procedimientos y valores culturales acumulados por la sociedad – y la humanidad – que tienen influencia (directa o tangencial) con la vida de cada estudiante.

Mariel Sarmiento Santa, profesora de la Universitat Rovira e Virgili, entiende la enseñanza como comunicación pues esta responde a un proceso que se estructura en el intercambio de mensajes (p.ej entre profesores y alumnos). “La enseñanza es una actividad *sociocomunicativa* y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aulavirtual, aula global o fuera del aula), síncrona o asincrónamente” (2007, p.49), lo que quiere decir que no tiene razón de ser un proceso de enseñanza sin aprendizaje.

Por otro lado, Teresa Colomer (2001), introduce un nuevo cuestionamiento frente al asunto de la enseñanza ya en relación con asuntos del lenguaje: lectura y escritura. En su lectura de la sociedad y del aparato educativo argumenta que

La alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces, la irrupción de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación (p.3).

El cuestionamiento que hace Colomer toma relevancia porque nos permite pasar de las comprensiones generales sobre la enseñanza de Vigotsky y Sarmiento Santa, para aterrizar su relación con la lengua y la

literatura. A propósito de esto último, Colomer nos dice que para poder enseñar literatura es necesario no sólo poner en contacto con las obras a los estudiantes, sino poner a estos a hablar y pensar sobre los textos.

Enseñar lengua y literatura, en correspondencia con lo mencionado por los autores, exige que el maestro se comprometa con su papel de formación en el lenguaje y para el lenguaje, para la comunicación y para la expresión. Posibilitar que los estudiantes sean capaces de desarrollar las habilidades necesarias para poner en común con el mundo sus pensamientos y percepciones.

Siendo así, la enseñanza de la lengua y la literatura es un escenario de potencia para la expresión humana; en dicha potenciación se cobija la idea que en el trasegar de la práctica cultivé entre los estudiantes: un escenario de diálogo, de expresión y de comunicación en el que el cine fuera una experiencia de formación.

¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?

- Maurice Blanchot, El Espacio Literario.

Ahora, existe un punto conceptual que aún no se ha abordado y que fue gratamente incluido como referente tanto de la acción pedagógica como de la reflexión teórica: la educación de la mirada. Rescatando algunos de los artículos de la compilación *Educación de la Mirada* de Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, anotaré algunos puntos que son importantes considerar antes de dar cierre al marco de referencia conceptual del presente trabajo de grado.

Primero, Jorge Larrosa dice – muy en consonancia con lo que pensaba Rudolf Arnheim – que al hablar sobre cine queda grandemente elidido y tangencialmente considerado su material sensible. De que lo se excluye en materia de discurso es la dimensión “cinematográfica” del cine que habla en su concreción hecha película, el film mismo. Larrosa se pregunta por el material del que está compuesto el cine y

menciona que este “está hecho con imágenes en movimiento en las que, en ocasiones, se incrustan palabras y sonidos. Es decir, que en sí mismo el cine, es algo diferente a lo musical y a lo escrito, que es, por excelencia, el medio de expresión de la palabra. El cine tiene una materia sensible, juega con los sentidos de una manera diferente a la escritura, “lo específicamente cinematográfico del cine no está ni en la correspondencia de su estructura formal con otras artes ni, desde luego, en lo que podrían ser sus contenidos (p. 114).

Algunos comprenden el cine como una síntesis de otras artes: literatura, música, fotografía, música y teatro. Sin embargo, el cine, como arte, es otra cosa. En los demás están implicados otros procesos de creación, de interpretación y de recepción. En el cine, de lo que se trata, es de la mirada. Frente a este asunto, Larrosa menciona también que, si bien el asunto se trata de educar la mirada, no se puede pensar, en relación con el cine, que lo cinematográfico sea todo educativo o pedagógico, que es lo que mayormente se comprende en la educación sobre la presencia del cine en los espacios de formación: una pedagogización²⁰ del cine.

Para Diana Paladino, otra de las autoras que hacen presencia en la compilación, el asunto de la pedagogización del cine tiene que ver con una “ebullición cinéfila” que causó una repercusión en las aulas. Además, a falta de un correlato curricular, el cine en las escuelas se proyectaba a través del mecanismo de cineclubes, con programaciones pautadas temáticamente y propósitos relativamente heterogéneos y etéreos con poca o nula relación con los procesos de formación.

De la mano de lo comentado por Larrosa y Paladino, María Silvia Serra se hace los siguientes cuestionamientos que son, a la vez, mis cuestionamientos:

¿Constituye el cine una experiencia pedagógica? A mano está la tentación de parafrasear a Badiou²¹ y contestar positivamente, o parafrasear a Jorge Larrosa, y afirmar que hay una experiencia del cine, análoga a la experiencia de la lectura, y que es una experiencia del orden de la formación (p.148).

Preguntas que amplían el espectro de reflexión y construcción de conocimiento de lo que acá se trata con el cine, pues considero real la relación vinculante entre la experiencia del cine y la formación de los sujetos.

²⁰ Es decir, considerar cierto tipo de películas en las que se integran historias de maestros y de crónicas educativas como películas de corte pedagógico.

²¹ Buscar Alan Badiou.

PROBLEMATIZAR LO CONCEPTUAL

Es necesario problematizar algunos puntos sobre los que se toma distancia en lo conceptual. Para dar claridad sobre ellos, se enlistan a continuación:

- Las reflexiones que se rescatan y relatan en el presente trabajo de grado parten de la comprensión del cine como arte que forma, sin de esta manera excluir posibles potencias formativas de las demás manifestaciones artísticas.
- Entender la enseñanza también como profesión – el oficio del maestro – y al profesor como profesional que lleva implícito, como dirían De la Torre et al (2003-2004), cuestionar el papel que juega el conocimiento en la actividad docente, así como unas [...] competencias respecto al contenido, la didáctica (o forma de implicar al alumno en su dominio) y la capacidad de actualización y desarrollo profesional.
- El cine pedagógico se presenta como una posibilidad de formación, pero, en sí mismo, no es la posibilidad última de a realización del cine como experiencia de formación; existe en otro tipo de películas que poco o nada tienen que ver con un cine pedagógico y que extienden a los sujetos experiencias formativas.
- Novalis²² diría que toda palabra es un conjuro, es decir, apertura a otro tipo de racionalidad. Bajo dicha premisa, el marco conceptual propuesto es una invitación a debatir sobre lo que allí se da como cierto en relación con los conceptos que dan soporte – y sentido – a la investigación.
- Maurice Blanchot dice que: el poder del arte crea una distancia íntima entre sujeto y objeto, por lo que en la intimidad de tal relación; es decir, entre el que observa el cine y el cine mismo, es una relación de íntima tensión y encuentro (quizá también, de desencuentros) en los que se invita a reflexionar sobre el propio ser, la realidad y el mundo.
- Es previsible y peligroso, caer en la utilización de la imagen como instrumento, pues se propicia la generación de una “falsa imagen”. Bachelard (citado por Arturo Castro, 1962) mencionaba que la imagen es producto de la imaginación pura y que por ende, es creadora del lenguaje. Las imágenes falsas se producen en la imaginación simplista que reduce las capacidades creativas para denominar hechos inmediatos y relegados a intereses lingüísticos y de producción artística plana. Utilizar imágenes “falsas” que son fáciles, consumistas y aceleradas posibilita la reproducción y posterior domesticación de la realidad, es decir, la subordinación del lenguaje a un tipo de expresión vacío de sentido y de significado verdadero. Frente a este asunto, Bachelard

²² Escritor y filósofo alemán Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, representante del Romanticismo alemán temprano.

menciona que la imaginación no es la facultad de formar imágenes de la realidad, sino es la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad.

- La imaginación, un nuevo tipo de visión, que inventa y es en sí misma, una labor creadora.
- Es preciso traer a colación una cita contundente extraída de la obra *Ceniza Inconclusa* de Gabriel Arturo Castro:

El apego a la tradición, a sus cánones, dificulta una transformación ficcional del sujeto; el cual, en un ejercicio distinto, podría tomar las imágenes para que sirvieran de generadoras de textos o creaciones trascendentales de lo local a lo universal, derribando las falsas paredes de la aldea, de la insularidad cómoda, del parroquianismo que encierra y aísla, así las antologías de cada comarca intenten demostrar lo contrario (promoviendo aún más el estancamiento de la literatura, su idealización, su ingenua lectura e interesada valoración (p.134).

- El arte en sí mismo es generador de modos de ser sensible, muestra otros caminos para la formación. El arte encierra misterios que se vinculan – sensorialmente – al que es testigo de su concreción.

CAPÍTULO 6 METODOLOGÍA

Las películas son un mundo de fragmentos

- Jean – Luc Godard, director de cine.

Hablar de métodos en relación con la investigación educativa implica estar abierto a los cambios. Investigar en la educación significa estar presto al movimiento, a la descolocación, ...al malestar. Los movimientos se motivan desde las inquietudes que permiten la acción, movilizan el cuerpo para permitir el caminar: Se camina hacia donde se quiere llegar, se llega a donde menos se espera. Como si de la Ítaca de Cavafis²³ se tratara, la tierra que se descubre – que se habita y se construye - es un cúmulo de experiencias reunidas que emergen del trayecto caminado.



Fotograma 21. Diarios de motocicleta, 2004. Argentina.

Jan Masschelein en *Educación la mirada*, dice que una de las cosas que se debe tener en cuenta al investigar en educación es la *atención*, es decir, estar siempre atento. Para él, estar atento significa

[...] el estado mental en el que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se presentifique delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica (2006: 296).

Para investigar en educación es necesario estar abierto al mundo para, de esta manera, poder transformarse. Es dejar que el mundo se presente ante mí, que las categorías previas se difuminen ante lo que él mismo nos relate. Lo que implica, bajo la visión del autor, “una mirada investigativa crítica”.

²³ Cavafis, C. 1999. *Antología poética*. Alianza Editorial, Madrid.

Esta práctica de investigación crítica no depende de un método, sino que se apoya en la disciplina, no requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, es decir, prácticas que nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen (Masschelein, 2006: 295).

Dislocar, como descolocar, movilizarse del espacio en el que se está, hasta de los pensamientos que se tienen, para estar atento a eso otro que el mundo ofrece. Para ello, es necesario caminar. Que es la reflexión a la que pretendo llegar introduciendo el presente capítulo con la alusión al poema de Cavafis: la importancia del camino.



Fotograma 22. *Breaking Dawn II (Amanecer, parte II)*, 2012. Estados Unidos.

Walter Benjamin (citado por Masschelein) señala que caminar tiene una relación con el ver, con poder abrir los ojos, es decir, tener una mirada nueva. Pero no por la pretensión que se pudiera tener de llegar a algo determinado, es decir, a un horizonte de visión preestablecido, sino de desplazar la mirada de un *nosotros* (acá) para que esos *otros* (allá) se hagan presentes ante nosotros, no para poseerlos, sino para dejarnos poseer.

La potencialidad que ve Masschelein en el poder caminar estriba en el poder experimentar, para él, “el que camina ‘conoce el poder que conduce’ es decir ‘experimenta’ cómo algo dado se nos presentifica, cómo eso se presenta a sí mismo para nosotros, se vuelve evidente y ‘dirige nuestra alma’, ‘nos atraviesa’ (p.298).

Tomando en cuenta las comprensiones que tuve sobre la invitación de Masschelein, construí la metodología en el desarrollo de la propuesta misma. Hoy les presento la metodología desde dos

vertientes²⁴: la primera, referido al proceso de investigación en sí mismo, en el que se integran procesos de lectura, observación, participación y escritura que están inmersos en el desarrollo de la práctica pedagógica así como del trabajo de grado; y el segundo referido a la estrategia didáctica utilizada en la intervención realizada en los escenarios de práctica, es decir, en los grupos del formativo de apreciación cinematográfica.

Las experiencias que construyen este texto, se cimentaron bajo la idea de estar prestos a la descolocación, pero ello sólo ocurre en la medida en que nos entregamos a la comprensión de las realidades desde las realidades mismas y sus actores, sus objetos, las relaciones que entre todos ellos se establecen y los efectos de la comunicación entre el mundo, la realidad y la subjetividad.

Para seguir ampliando el norte de comprensión, veamos como cada uno de los métodos fue entendido, abordado y desarrollado.



Fotograma 23. Diarios de motocicleta, 2004. Argentina.

LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA CUALITATIVA

El desarrollo de la práctica pedagógica y del trabajo de grado tuvo como horizonte el foco de investigación cualitativa, que está integrada como uno de los métodos de investigación social. Según Carlos Arturo Sandoval Casilimas (1996), la investigación cualitativa se basa en una metodología de observación. Observación que parte de un interés particular de indagación, es decir, de una idea focal de algo que se quiere investigar. Sumado a esto, la investigación cualitativa aborda fenómenos sociales desde la propia experiencia del investigador. Por lo anterior es comprensible que el maestro que investiga desde el escenario educativa, considera todo lo que en este espacio hay como fenómenos susceptibles de ser investigados.

A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa (IC) posee un diseño emergente, es decir, que se va construyendo y clarificando a medida que se va investigando. Lo que se relaciona directamente con

²⁴ Cabe hacer la aclaración de que en sí la metodología de investigación del trabajo es sólo la metodología cualitativa, pero recorro a esta división para dar protagonismo al taller, que es la estrategia didáctica, como una forma potente y posible de formación.



*Fotograma 24. Sherlock Holmes (Sherlock Holmes), 2009.
Inglaterra.*

el oficio del cartógrafo de antaño: construir los mapas a medida que transitaba los territorios. Sin embargo, aún bajo el pretexto de tener un diseño que va emergiendo, la IC parte de la actuación de tres componentes esenciales: la observación, la reflexión y el diálogo. Todos tres trabajan y se hacen presentes en los lindes de los escenarios a través del investigador que los aplica y desarrolla para dotar de sentido su práctica.

Por lo anterior, la IC se desarrolla bajo un enfoque comprensivo de la realidad, cuyo propósito, en palabras del propio Sandoval Casilimas, es la conceptualización de la

realidad humana como objeto – válido – de conocimiento. Lo cualitativo implica un esfuerzo de comprensión, pues aboga por el empoderamiento del investigador de su quehacer y lo exhorta a adoptar una postura metodológica que le permita aceptar las creencias, los mitos, las mentalidades, los imaginarios, las tensiones, las expresiones y las sensaciones como elementos de análisis.

Lo que está en juego es dejar detrás la soberanía del juicio (de traer el presente delante de una corte y sus leyes, relacionándolo con una visión determinada, proyectándolo contra ese horizonte) y recuperar, podríamos decir, la soberanía de la mirada que da algo a ver, que lo hace evidente (Masschelein, 2006: 304).

Por ello es importante el asunto del estar atentos, atentos en el presente de lo “presente”, es decir, de aquello que nos rodea en la realidad inmediata a partir de las relaciones que se tejen entre los diferentes actores de esa realidad.

Para el presente trabajo de grado, así como para el desarrollo de la práctica pedagógica en materia de reconocimiento de la realidad de los sujetos partícipes de la investigación, fue necesario retomar los cuatro existenciales básicos para el análisis de la estructura del mundo de la vida que menciona el autor en el módulo de IC, ellos son:

- El espacio vivido (espacialidad), en la que los sujetos que son actores de la IC son conscientes de las fronteras visibles e invisibles del espacio que transitan.
- El cuerpo vivido (corporeidad), que atraviesa lo sensorial de los sujetos: la manera en que ellos se perciben y perciben el mundo que los contiene y les rodea.
- El tiempo vivido (temporalidad), que se sostiene de *Kairos* – más que de *Cronos* – para la determinación de la “manera” en que los sujetos perciben el tiempo que pasa.
- Las relaciones vividas²⁵ (relacionabilidad), que refiere a los intercambios que se realizan entre los sujetos y su realidad.

Los cuatro existenciales configuran un escenario de comprensión de la realidad de los sujetos participantes de la investigación de una manera que, en lo personal, abarca una complejidad interesante, retadora y sensible. Por el hecho de ser sensible, la IC predispone una forma de la mirada – una educación de la mirada – que la configura como lectora de la realidad, es decir, de la realidad como un texto susceptible de ser interpretado. A esto último se le conoce en investigación como enfoque hermenéutico.

Hasta este punto de la revisión metodológica general hemos comprendidos tres aristas de la investigación: la primera, es de corte cualitativo y su campo de observación son los fenómenos

ocurridos en el escenario de práctica; éstos se observan a partir de los cuatro existenciales mencionados; la segunda y la tercera artista refiere al tipo de enfoques de los que se sirve, el enfoque comprensivo y el enfoque hermenéutico.

Para ampliar un poco más la mirada frente al enfoque comprensivo de la investigación cualitativa, palabras del propio Sandoval Casilimas:

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la



Fotograma 25. *Perfume: The Story of a Murderer* (El Perfume: historia de un asesino), 2006. Alemania, España y Francia.

²⁵ Sandoval Casilimas propone: *las relaciones humanas vividas (relacionabilidad y comunalidad)*, sin embargo, en el desarrollo del trabajo, entendemos las relaciones como algo que se da entre más elementos, no sólo entre humanos, sino humanos-objetos, humanos-paisaje, humanos-sentimientos, entre otros.

interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (p.32).

Fotograma 26. Los ojos de Julia, 2010.
España.



El autor menciona un aspecto que ya habíamos evocado en párrafos – y capítulos – anteriores: la importancia de la mirada, en este caso el autor se refiere a ella como “óptica” pero en últimas se refieren a lo mismo, la manera en la que se predispone el cuerpo para la observación.

El trabajo de campo, que es otro de los términos utilizados en investigaciones sociales, se desarrolla a partir de la observación-participante, es decir, el proceso mediante el cual el investigador se sumerge en el contexto con una doble acción: la de mirar y la de actuar. Sin embargo, cabría hacerle una ligera modificación a la relación inicial, una inversión de términos para reconocer que al actuar – participar de un contexto – se le observa y detalla, por lo que en adelante al trabajo de campo realizado en el desarrollo de la práctica profesional se le conocerá como participación – observante.

La participación – observante se realiza dentro de las realidades humanas, de los contextos y de los intercambios. A nivel de investigación en educación, es la manera en la que el maestro en formación, sostiene su mirada de indagación sin dejar de lado su quehacer docente. Lo que implica, por otro lado, la reflexión contante entorno a las prácticas pedagógicas, analizando procesos, estando atento siempre con una mirada crítica, pues ese será el baluarte y fundamento de la tarea investigadora.

TALLER COMO POSIBILIDAD DE INTERACCIÓN EN EL AULA

El diseño de una estrategia didáctica propicia para identificar los elementos, las potencias y las cualidades que le dan al cine el carácter de formativo determinó que el taller era la opción más acertada. En la comprensión de Ezequiel Ander-Egg (2007), “el taller permite cambiar relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación”, es decir, que el taller se presenta como una alternativa educativa para generar un espacio de transformaciones, no sólo en las relaciones, sino también en los métodos en que se encuentran sujeto (educadores y educandos) y conocimientos. Pero incluso, más allá

del asunto del encuentro con el conocimiento o de la construcción del mismo, el taller propicia “experiencias”, y las experiencias posibilitan lo sensorial, lo creativo, y también, lo formativo.

Para Ander-Egg el taller es una práctica educativa de carácter *paidocéntrico*: el acento se pone sobre el que aprende, podemos entenderla parodiando lo dicho por el autor y en relación con lo que en la presente investigación se pretende, como una estrategia didáctica de carácter *bildungcéntrica*: el acento se pone sobre el que se forma.

Celestin Freinet (citado por Ander-Egg, 2007, p.12) “utilizó el término “taller” para hacer referencia a las formas de establecer puentes y conexiones entre los conocimientos que se transmiten en el aula y la vida que desarrollan los niños. No obstante, los propósitos de la utilización de la metodología del taller en la investigación distan mucho de cerrar (o abrir) brechas entre conocimiento y sujetos conocedores, más bien, intenta generar las condiciones adecuadas para la construcción de un escenario de discusión grupal y creación individual en el que puedan derivar comprensiones múltiples sobre el cine de formación.

En detalles metodológicos, se establecieron tres (3) propuestas de talleres cada uno compuesto por los elementos descritos en el *Anexo 1*. Los talleres se llevaron a cabo en ambas sedes de la Universidad de San Buenaventura, en diferentes momentos y con intensidades horarias diferentes, según la demanda de las conversaciones, momentos de creación y reflexión. Los talleres tenían un proceso de tres etapas: diseño o elaboración, aplicación y evaluación. La primera, se realizada de manera individual, al albedrío y criterio del investigador, es decir yo, la segunda se realizaba entre los asistentes al taller, sin discriminar su rol dentro de las relaciones pedagógicas (estudiantes, maestros, investigador, ...), y la tercera, se realiza en conversaciones entre investigador y maestros asesor y cooperador.



Fotograma 27. *Ocean's Eleven (La Gran Estafa)*, 2001.
Estados Unidos.

Ander – Egg (2007), comenta que el taller, como sistema de enseñanza – aprendizaje, “tiende a la interdisciplinariedad, en cuanto es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda la realidad” (p.19). Lo cual cobró sentido en los encuentros del formativo, ya que a él se presentaban como asistentes estudiantes de diversas carreras de formación profesional: psicología,

Fotograma 28. Die
Welle (La Ola),
2008. Alemania.



ingeniería de sonido, licenciatura en educación artística y cultural, licenciatura en lengua castellana, entre otros.

Para cerrar este apartado que tiene tanto parte conceptual como metodológica, cabe resaltar una de las grandes potencias del taller en relación con el desarrollo de los formativos: su trabajo a través de una pedagogía de la pregunta. Dicha pedagogía

permitía el diálogo y las conversaciones en el encuentro. Se le otorgó una inmensa prioridad a la manera en qué los asistentes a los formativos se referían a su experiencia con el cine, a los qué y a los cómo de dichas experiencias buscando extraer de esas palabras, los indicios y las pistas que deriven en la comprensión del cine de formación o de lo formativo del cine.

INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los principales instrumentos de recolección y análisis de información se encuentran:

Bitácora



Fotograma 29. *Pirates of the Caribbean: At World's End* (Piratas del Caribe: En el Fin del Mundo), 2007. Estados Unidos.

Como parte de la tarea investigadora está la determinación de unas herramientas e instrumentos de investigación y de recolección de datos. En coherencia con los objetivos establecidos, el primer instrumento de investigación fue la bitácora (o diario de abordo) del proceso de práctica. Este producto tuvo dos etapas de elaboración, la primera, la toma básica de notas de las lecturas y comprensiones de dichas lecturas en el proceso de participación – observante, la segunda, la cristalización de todos los

comentarios escritos en un formato ilustrado en una especie de storyboard²⁶. El diario de abordaje o bitácora, condensa en palabras clave, comentarios diversos y hasta en imágenes, las experiencias que hicieron parte del proceso de práctica pedagógica; la bitácora establece, así mismo, algunas reflexiones que se dieron en el desarrollo de los acontecimientos y experiencias. Estas últimas serán consideradas y retomadas en el capítulo de Conclusiones.

Ejercicios creativos

Este instrumento se refiere a todas las producciones realizadas por los estudiantes en los espacios de encuentro, refiere específicamente a ejercicios creativos de corte ilustrativo en su mayoría en el que expresaban sus sensaciones, preguntas e inquietudes frente a las temáticas, problemáticas o cuestionamientos que suscitaban las experiencias con el cine. En estos ejercicios hay algunas producciones de video, fotografía, escritos y dibujos.



Fotograma 30. School of Rock (La Escuela del Rock), 2004. Estados Unidos.

Grupo focal

Carlos Arturo Sandoval (...) define el grupo focal como un tipo especializado de entrevista que se caracteriza por su carácter *colectivo*, es decir, que se realiza con varias personas. Recibe su nombre (focal)



Fotograma 31. *The Godfather Part III (El Padrino III)*, 1990. Estados Unidos.

por dos razones, la primera porque centra su atención en un número determinado de temas (o tópicos) y segundo, porque se estructura a partir de los objetivos de la investigación. En relación a su estructura específica, el grupo focal es un tipo de entrevista semiestructurada, se nutre a medida que se desarrolla.

De acuerdo con Morgan (1988), citando a Merton, existen cuatro criterios para orientar las entrevistas de grupo focal en forma efectiva:

²⁶ Storyboard o guion gráfico es un conjunto de ilustraciones mostradas en secuencia con el objetivo de servir de guía para entender una historia, pre-visualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse.

- Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes.
- Proveer datos lo más específico posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.

En coherencia con estos criterios, dentro de mi proceso investigación preparé para el grupo focal un encuentro con profesores de la Universidad de Antioquia y Universidad de San Buenaventura cuya experiencia precedente hubiera estado atravesada por el contacto con el cine, para conversar con ellos acerca de su experiencia con el cine y la manera en que este los había atravesado, para descubrir cosas evidentes y no tan evidentes en el discurso y en la expresión de los sentimientos.



Fotograma 32. *Interview with the Vampire (Entrevista con el Vampiro)*, 1994. Estados Unidos.

Entrevista

La entrevista es el medio de recolección de información que más se utiliza en la investigación cualitativa. El inicio de la entrevista, según Sandoval, se realiza de manera abierta a partir de preguntas generadoras, como si de una conversación se tratara. “Se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta [...]” (p.145).

Teniendo presente esto se llevó a cabo una entrevista, a manera de conversación, con el pedagogo Donald Hugh de Barros Kerr Jr, más conocido como Goy, por su trayectoria en investigación sobre las relaciones entre arte y formación, especialmente en cine y educación.

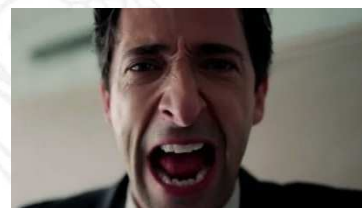
Corpus de películas

A continuación, presento un corpus gráfico de películas construido a lo largo de la práctica pedagógica y que hace parte de la propuesta del formativo de apreciación cinematográfica, así como del trabajo de grado y de la experiencia de algunas personas que han influenciado mi comprensión sobre lo formativo del cine.

Detachment (El Profesor)

2011

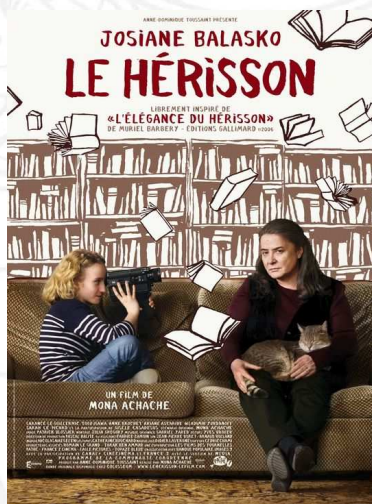
Francia



Le Hérisson (El Erizo)

2009

Francia



Facultad de Educación

Hotaru no Haka

(La tumba de las luciérnagas)

1988

Japón

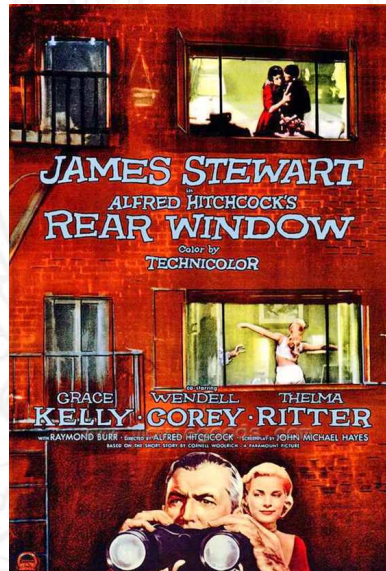


Rear window

(La ventana indiscreta)

1989

Estados Unidos



Shutter Island

(La isla siniestra)

2010

Estados Unidos

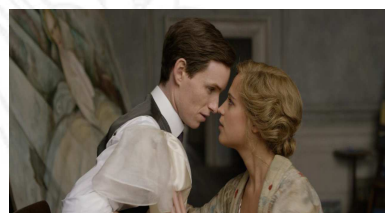


Facultad de Educación

The danish girl
(La chica danesa)

2015

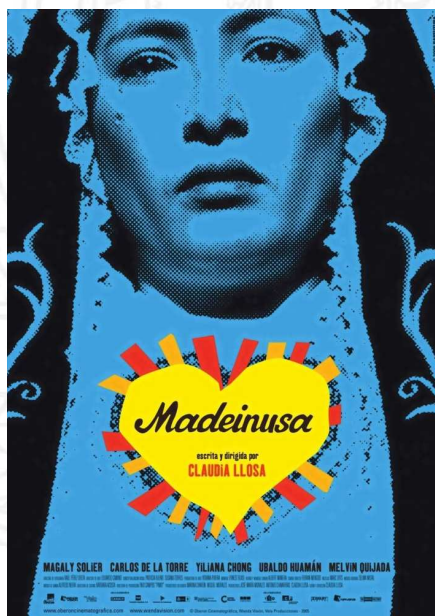
Inglaterra



Madeinusa

2005

Perú



A Nagy fuzet

(El gran cuaderno)

2013

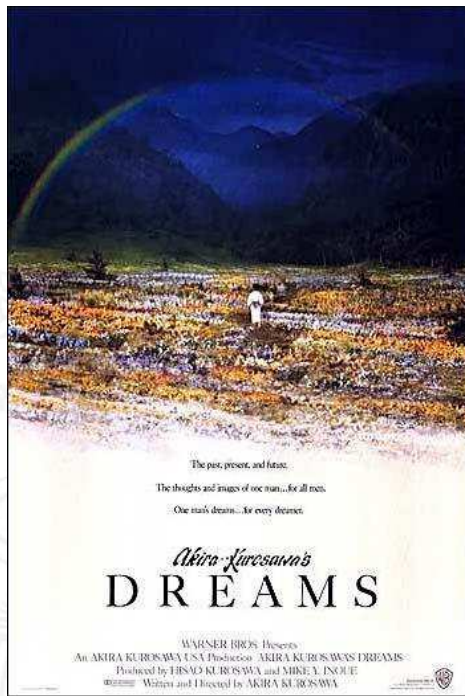
Hungría



Dreams (Sueños)

1990

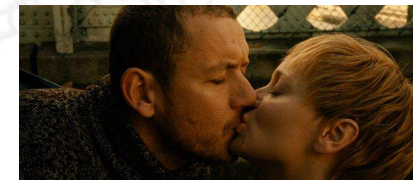
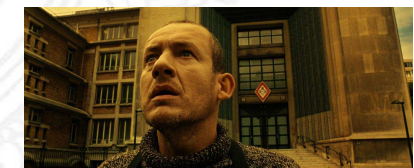
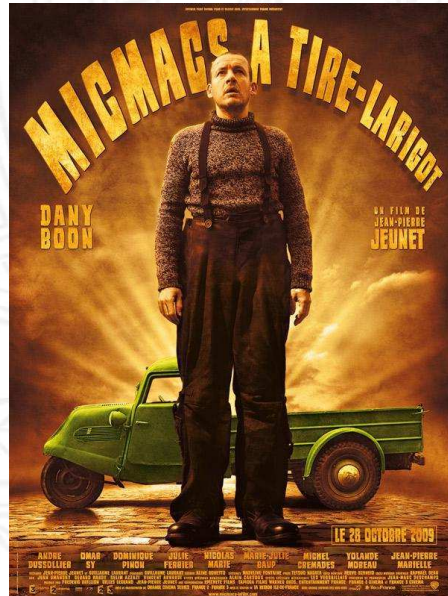
Japón



Micmacs

2009

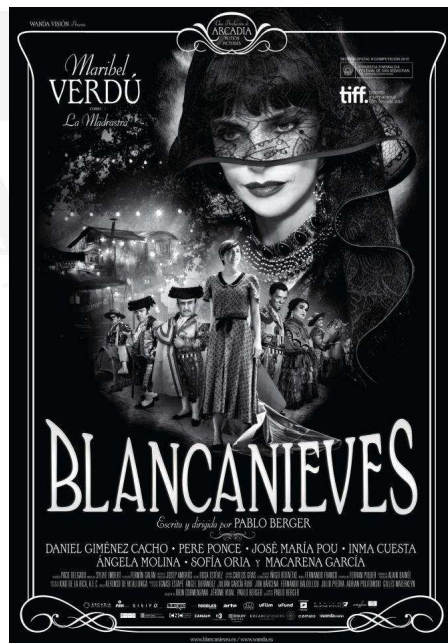
Francia



Blancanieves

2012

España



Facultad de Educación

New York Stories:

Life Lessons

(Historias de Nueva York:

Apuntes al natural)

1989

Estados Unidos

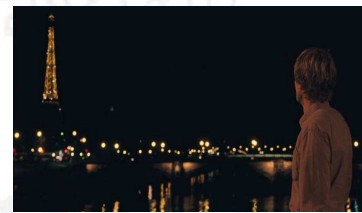
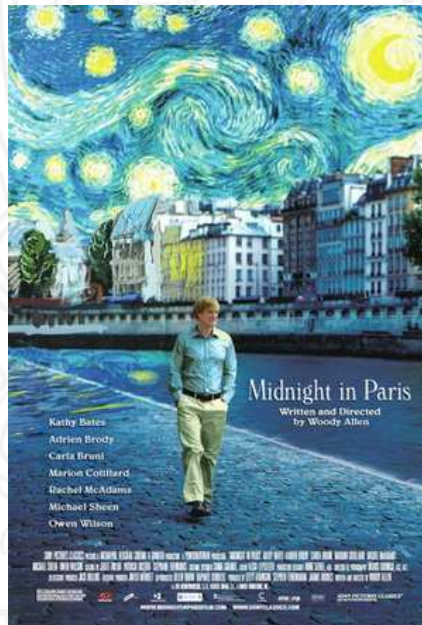


Midnight in Paris

(Medianoche en París)

2011

Estados Unidos

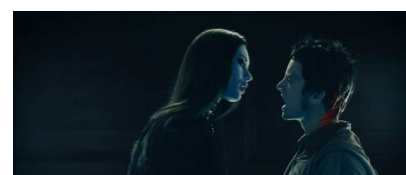
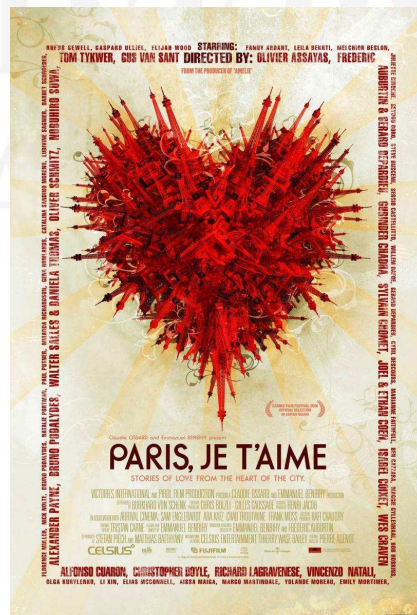


Paris, je t'aime

(París, te amo)

2006

Francia



HACIA UNA MIRADA COMPRENSIVA DEL CINE COMO UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Luego de estas anotaciones sobre los asuntos metodológicos que acompañaron la investigación, en la ruta transitada desde el enfoque cualitativo y comprensivo, y en las relaciones tejidas en los talleres, mencionaré algunas de las pistas que nos ayudan a empezar a pensar en ir hacia una mirada comprensiva del cine como una experiencia de formación, es decir, relacionar qué de esta metodología nos vincula con una comprensión del cine desde lo formativo.

Comenzaré con el asunto de lo cualitativo de la investigación. Desde los aportes que hace Sandoval Casilimas sobre los criterios que acompañan rigurosamente una investigación de corte cualitativo sabemos que esta derivará en una propuesta que exponga al mundo, a los ojos de quienes la evidencian y la leen, una forma diferente de *comprender* así como *interpretar* una realidad concreta. Lo que quiere decir que, si se tiene el cine o la experiencia mirar cine como una realidad concreta, alguien más, en este caso yo como investigador, toma esa realidad para *mirarla* de una manera diferente. La manera del que mira desde la investigación. Entonces acá ya tenemos algo semejante a una claridad: la investigación cualitativa sobre cine permite mirar de manera diferente el cine.

Segundo, en el cine de lo que se trata, según Jorge Larrosa (en *Educar la mirada*), es de inquietudes de la mirada, lo que podría derivar – y ha derivado – en cuestionamientos, es decir, hacerse preguntas que permitan que esas inquietudes puedan fluir de tal manera que encuentren un cauce que seguir y tomar forma. Una propuesta a la que nos sumamos para *tomar forma* fue el enfoque comprensivo. Ya lo decía, para *ir hacia una mirada comprensiva* que nos diga algo y nos muestre cosas: escenarios, realidades, posibilidades. Es decir, permitirme – y permitirnos – comprender el cine desde las inquietudes que este nos genera.

Esto último nos permite hablar de la última pista a la que me referiré, las relaciones tejidas con el cine en los talleres. Como estrategia didáctica, el taller es una posibilidad que permite la generación de un tipo de relación interactiva entre los actores del taller: personas, objetos (películas, pinturas, entre otros) y sensaciones y/o emociones. Estas interacciones posibilitan que se manifiesten inquietudes y que todos los implicados podamos expresarnos – decir algo – sobre el cine y de esta manera empezar a reflexionar sobre lo que hace en nosotros, qué nos cambia, qué nos aquieta. Visibilizar que el cine, trasciende las pantallas para tocarnos el cuerpo y *descolocarnos*, y posibilita escenarios propicios para la formación, o la deformación, o la transformación. Todas ellas experiencias del azar, y el azar es, otra de las invitaciones

a lo que nos invita la metodología cualitativa porque como diría Antonio Machado: *caminante no hay camino, se hace camino al andar.*



Fotograma 33. *The Secret Garden (El Jardín Secreto)*, 1993. Reino Unido.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 7

DESCUBRIMIENTOS

COMPRESIONES Y VISIBILIZACIONES

No fui a la escuela de cine, fui al cine.

- Quentin Tarantino.

Los descubrimientos del presente trabajo de grado se presentarán en cuatro momentos: el primero, unos relatos de comprensiones construidas con las notas tomadas en los diferentes encuentros, así como de los recuerdos de algunos encuentros del formativo de apreciación cinematográfica; segundo, una serie de impresiones recogidas en la revisión realizada a grabaciones hechas en tres sesiones del formativo de apreciación cinematográfica; el tercer momento se refiere al análisis de los ejercicios creativos desde lo que transmiten en lo audiovisual y/o escrito. El cuarto, es el momento en que se exponen las reflexiones y conclusiones derivadas del grupo focal.

PRIMER MOMENTO: MICRORELATOS DE LO VIVIDO

Sobre las Notas

A continuación, se presenta sistemáticamente una serie de comprensiones de los encuentros llevados a cabo en los formativos de Apreciación cinematográfica, tanto en la sede Santa Ana como en la sede San Benito, la intención es presentar a los lectores un texto en el que se relatan acontecimientos y reflexiones que derivaron de un proceso de revisión a las notas tomadas en los encuentros:

Al entrar al espacio de encuentro lo primero que se nota es el ser expectante de los asistentes, los maestros les preguntan: ¿cuáles fueron sus percepciones? No hablan, de los más difícil en este espacio fue posibilitar un ambiente para la conversación.



Fotograma 34. New York Stories: Life Lessons (Historias de Nueva York: Apuntes al Natural), 1989. Estados Unidos.

Luego, en medio del silencio, una voz se alza, realiza preguntas, habla de sus impresiones. En el momento conversábamos sobre *Historias de Nueva York* de Martin Scorsesse. Uno de los participantes dijo que para él lo que hacía

el largometraje, más que mostrar una serie de acontecimientos era: contar con la pintura los sentires de sus protagonistas, que es, en sí mismo, la mayoría de las cosas que hacemos con lo que nos expresamos.

Con el pasar del tiempo en los encuentros los estudiantes se iban presentando más naturales y espontáneos. Se gestionaba un proceso de acercamiento entre estudiantes, maestros y películas. De esa manera, el proceso de encuentro se tornaba más ameno y las discusiones más nutridas.

En las sesiones de conversación sobre la película *La Isla Siniestra* los estudiantes manifestaron diferentes impresiones: el primero decía que las películas se deben de leer de dos formas, como películas y como relatos. El segundo que para entender una película compleja hay que ver dos veces y relacionar lo visto con la vida misma. El tercero mencionó que la vida del ser humano es un conjunto de perspectivas, perspectivas como cámaras, como puntos de vista desde los que se mira una misma cosa. Una cuarta voz habla de su manera de entender la vida desde el cine, para esa voz: la vida ha de ser vista como una obra de arte.

Sobre los Recuerdos

La Isla Siniestra: *de monstruos y realidades*

Al inicio del primer periodo de práctica pedagógica (2016-1), en el formativo de apreciación cinematográfica que se llevaba a cabo los martes de dos a cuatro de la tarde en la sede Santa Ana (Bello), se proyectó la película de *la Isla Siniestra* (2010), dirigida por Martin Scorsese. Antes de llegar al formativo, meses antes, ya había visto la película y sin embargo, lo que derivó de las conversaciones y reflexiones fue una cosa totalmente diferente a lo que antes había entendido.



Fotograma 35. *Shutter Island (La Isla Siniestra)*, 2010. Estados Unidos.

La profesora Teresita Ospina nos pidió comentar en la sesión siguiente a la proyección, la manera, escena o elemento en que nos habíamos “conectado” con la película. Pregunta que generó muchas creaciones, para algunos, la pregunta por la conexión refería a aquellos elementos que les había agradado, mientras que, a otros, eran los elementos que les había disgustado. Otros, se referían a un momento o escena en específico en la que habían sentido un vínculo emocional. Casi siempre se aludía en las reflexiones a las relaciones de lo que pasaba en la pantalla con la realidad que habitaban, pero era comprensible porque qué más parecido a la realidad que el cine o la literatura.



Fotograma 36. *Shutter Island (La Isla Siniestra)*, 2010. Estados Unidos.

Algunas de las reflexiones que derivaron del encuentro trataban de esbozar una idea sobre la relación entre la percepción de la realidad desde una subjetividad inestable, como las de las personas esquizofrénicas o con mentalidades alteradas y la percepción de la realidad común a todos los demás. ¿Qué determina que una realidad es más objetiva que otra, si de alguna manera toda visión y percepción de esta es subjetiva, aunque se compartan puntos comunes?

Es la reflexión que se tiene a veces con el cine y la relación de este con la realidad que habitamos, qué tanto dista o se aproxima.

Historias de Nueva York: el artista y la soledad

En alguno de los encuentros, se proyectó la producción de *Historias de Nueva York* (1989), que está compuesta por tres medimétrajes dirigidos cada uno por tres grandes directores: *Apuntes al natural* dirigido por Martin Scorsese, *Vida sin Zoe* de Francis Ford Coppola y *Edipo reprimido* de Woody Allen. En esta ocasión sólo tuvimos la oportunidad de ver *Apuntes al natural* sobre la cual se realizó un taller

entorno a la evolución del personaje en relación tanto con la historia como con la pintura que fue construyendo a lo largo del largometraje. Lo más curioso del encuentro fue la audiencia del formativo en sí mismo. En dicha ocasión me di el permiso de estar atento sobre ello, lo que decían, cómo miraba, cómo expresaban aquello que les iba produciendo la película. Y notar que, como decía Maschelein (2006), se hace tangible la necesidad de

[...] mirar y de hacer uso de los ojos: la evidencia y la certeza de una mirada que se moviliza, de una mirada como respeto por el mundo y su verdad. No es la verdad sobre lo real, sino la verdad que sale de lo real - la verdad no está en una tesis o en una representación, sino en la experiencia (p.308-309).

La experiencia de habitar un espacio como asistente y como observante, las observaciones de los efectos inmediatos de una película te abren un espectro muy diferente de comprensión de la realidad, porque eres testigo de lo que otros son víctima: el cine como experiencia.



Fotograma 37. *The Danish Girl (La Chica Danesa)*, 2015.
Estados Unidos.

La chica danesa: identidades fragmentadas

En el segundo periodo de la práctica pedagógica (2016-2) acontecieron muchas cosas, entre ellas, el desarrollo de una de mis propuestas de intervención a través de un taller con la película de *La chica danesa* de Tom Hooper.

En la actividad titulada: *Identidades de-formación: experiencias de formación, transformación y deformación*, abordamos asuntos referidos al reconocimiento del propio cuerpo y de las relaciones entre la comprensión que tenían los asistentes del formativo de apreciación cinematográfica, en los encuentros de los jueves de una a tres de la tarde, en la sede San Benito (Medellín), sobre la corporalidad que se deforma o se transforma, o sobre la manera en que se perciben ellos mismos o son capaces de hablar de sí a través de imágenes. Sobre esas discusiones se hicieron una serie de ejercicios creativos que se

exponen más adelante. Los ejercicios fueron muy diversos, cada uno de ellos hablaba desde su experiencia personal. Unos decían que sus creaciones eran sobre la manera en que ellos se percibían: desde elementos visuales como colores, texturas y formas. Otros, sobre simbologías con las que se pudieran representar, y otros, con las palabras que les habían surgido luego de ver la película. Fue toda una ola de sensaciones observar que, en verdad, el cine hacía en ellos algo. Les provocaba crear, decir, expresar.

París, te amo: *series de amores y pasiones*

Cuando se proyectaron algunos de los cortos del ómnibus de *París, te amo* de varios directores como Alfonso Cuarón, Isabel Coixet, Wes Craven y Christopher Doyle, entre otros, las emociones se acumularon dentro de mi ser. Cada una de las historias que pasaban decía algo diferente. Caminar, mirar, ver, sentir, tocar, besar, gritar, intimar, odiar, amar. Cada acto era una imagen de mi vida, de lo que yo amaba, de lo que yo sentía al amar, que no era sólo amor sino un cúmulo de experiencias recogidas – como el cúmulo de cortos seculares que uno tras otro transmitían mensajes, te hablaban o te gritaban cosas, y aquellos de cuerpo sensible, es decir, con oído atento, eran capaces de escuchar y de dejarse transformar. ¿Transformar sobre qué? Ya se sabe, transformar sobre aquello que se era antes de llegar a la película.



Fotograma 38. *Paris, je t'aime* (*Paris, te amo*), 2006. Francia.

La tumba de las luciérnagas: experiencias de guerra

Si bien más adelante se expondrán a detalle gran parte de las producciones realizadas en los diferentes momentos y espacios en los que se visualizó la película de Isao Takahata: *La tumba de las luciérnagas*, quiero aprovechar este primer momento de relatos para rescatar la importancia que tuvo las experiencias vividas sobre esta película. Si las personas que leen este trabajo de grado aún no la han visto, los invito a verla. A dejarse tocar por ella, y que sean sus imágenes quienes les permita entender la experiencia.

Sin embargo, comentaré – sin la necesidad de spoiler – que la película fue una elección potente para llevar a los diferentes grupos del formativo, en ambas sedes, detonaron diversos acontecimientos. Entre ellos, algunas lágrimas. Actos del alma que se representan en el llanto y que significan sólo lo que la persona que lo realiza quiera sentir porque las



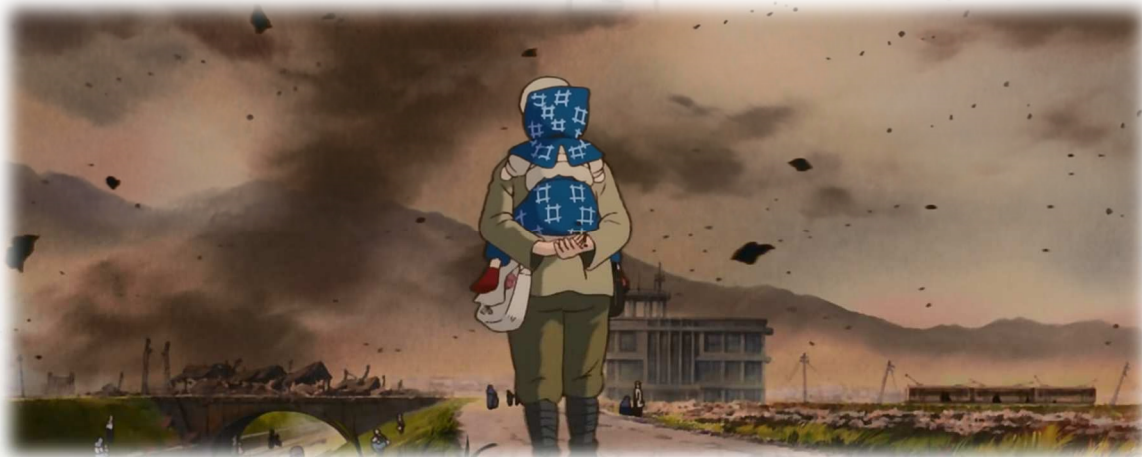
Fotograma 39. *Hotaru no Haka (La tumba de las luciérnagas)*, 1988. Japón.

interpretaciones sobre el llanto, y sobre experiencias semejantes, son generalmente sesgadas y cargadas de prejuicios. Pero lo que podemos decir, sin temor a herir alguna susceptibilidad, es que el tema de la guerra, del que trata, entre otras cosas, la película, es capaz de tocar la sensibilidad humana: a través de la composición de escenas, como de la música o de los diálogos. En sí misma es una obra prodigio de la animación y un hito cinematográfico. Sigue latente hoy.

Algunos de los estudiantes que asistían al formativo, además de expresarlo gráficamente en sus producciones, manifestaron el malestar que les produjo la película. Se sentían identificado incluso desde el ser ciudadano colombiano, pues Colombia ha sido un país plagado de guerra y de experiencias dolorosas y que entristecen.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Fotograma 40. *Hotaru no Haka (La tumba de las luciérnagas)*, 1988. Japón.

Algunos valoraron el tejido intertextual que se hizo al llevar al espacio del formativo lecturas alternas, como el texto de las *Mil Grullas* de Elsa Bornemann o el poema *Cero* de Pedro Salinas, o el poema de la *Rosa de Hiroshima* de Vinicius de Moraes. Con todo este cúmulo de lecturas diversas, cada uno de los participantes podía tejer nuevos sentidos a la película, ampliando el espectro de comprensión sobre la manera en que otros perciben y expresa – a través del arte – sus propias comprensiones de lo que es la guerra o de lo que esta implica.

Al final de cada sesión se elaboraban discusiones que tocaban asuntos personales, como la forma en la que cada uno había conocido la guerra, que la mayoría lo había hecho a través de la violencia callejera, o en las escuelas. Algunos incluso recordaron violencias más reales y mortales como la de la Operación Orión²⁷, y de la que algunos de ellos fueron testigos oculares. Muestras relativamente simples de los inicios de las contiendas bélicas que representan un ataque en contra de la humanidad misma. Y esas cosas, no pasan inadvertidas para quienes ven la película. Es más, son cosas que no pasan inadvertidas para ninguno que vea una película que aborde el tema de la guerra, como *El Pianista*, *El niño con el pijama a rayas*, *La vida es bella*, entre otras.

²⁷ Fue un operativo militar llevado a cabo entre el 16 y el 17 de octubre de 2002 por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia y la Policía Nacional de Colombia con apoyo de la Fuerza Aérea de Colombia, en la comuna 13, zona 4, Comuna 13 San Javier de la ciudad de Medellín.

Micmacs: *de amores y locuras*

Es impresionante, repito, la manera en que puede afectar el cine a las personas. Ello lo pude observar en ocasiones ya descritas, y también en las conversaciones sobre la película *Micmacs* una super producción del mismo director de Amélie, Jean-Pierre Jeunet. *Micmacs* cuenta la historia de Bazil, quién recibe un disparo en la cabeza y sobrevive aún con la bala alojada en su cabeza. Es despedido de su trabajo y



Fotograma 41. *Micmacs (Micmacs)*, 2009. Francia.

alojado por unos *traperos* que, junto con él, empezarán a planear una serie ininterrumpida de locuras para resarcirse ante los demás y hacer justicia.

Para los asistentes del formativo la película tiene mucha carga simbólica sobre las maneras en las que se ordena socialmente el Estado, por jerarquías y

por juegos de poderes. De igual forma, sobre la manera en que esta organización ha influenciado las relaciones sociales promoviendo una cultura del odio y la deshonestidad. Mensajes que se transmiten en *Micmacs* así como en otras producciones, incluso, del mundo de la televisión.

Hacer este tipo de relacionamientos promueve, a su vez, una manera diferente de aprender. Así como la experiencia te permite encontrarte con otra forma de mirar, los relacionamientos entre diverso tipo de experiencias, te encuentra con otras formas de aprender, incluso de generar conocimiento, o de generar tensiones dialógicas con otros.

SEGUNDO MOMENTO: RELATOS DE LO ESCUCHADO

Audio 1: Encuentro entorno a *La tumba de las luciérnagas* (primer grupo, parte I)

Las conversaciones en los formativos derivaban en momentos de intercambios diversos sobre temáticas diferentes: política, economía, educación, humanidad, sociedad. En uno de los conversatorios sobre la película de *La tumba de las luciérnagas*, maestro cooperador y estudiantes y yo, hablábamos sobre las sensaciones que nos produjo la película. Es notorio que en el momento de hablar sobre ello es ineludible

el relacionar la experiencia vivida con el cine con experiencias propias de la vida del que expresa la sensación, el decir sobre lo sentido.

Los estudiantes se sienten en la confianza de hablar de experiencias personales, sobre ellas elaboran una serie de relacionamientos de lo que para ellos significa la experiencia con el cine en sus vidas, o de sus vidas en la experiencia con el cine.

Una de las estudiantes realiza la reflexión sobre la importancia del contacto con el mundo para la formación; en su criterio, las personas llevan a sus hijos a las escuelas esperando que estas les capaciten en lo que es necesario para vivir sin pensar que, en el mundo exterior, en los terrenos fuera de la escuela, también hay cosas que forman.

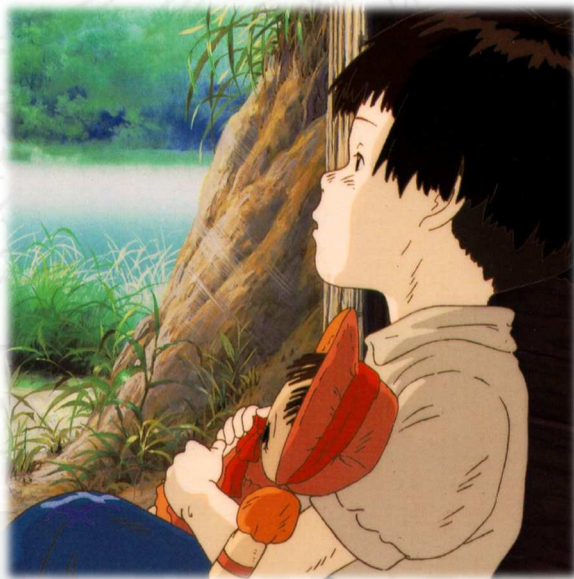
Para dinamizar los encuentros solía hacer preguntas sobre lo sensorial y la experiencia visual con las diferentes películas. En este encuentro, las preguntas giraban en torno a la tristeza y las cosas que se hacían al tener tristeza. Para ellos, la tristeza desborda las palabras, incommensurable sensación que se da en muchos momentos de la existencia, se vive y se transpira. Otros lo ven como una necesidad, demanda ser sentida. La tristeza los mueve.

Como investigador – y maestro en formación - realicé una introducción a los efectos del ver películas o leer textos, pues siempre que se ve o se lee se hace algo; de tal forma que, al ver o leer cosas sobre temas con la guerra, nos hará sentir cosas, como la tristeza.

Y sentir cosas, nos hace cambiar, nos transforma.

Audio 2: Encuentro entorno a *La tumba de las luciérnagas* (primer grupo, parte II)

En el presente encuentro los participantes crearon obras, producciones artísticas, ejercicios creativos en los que ilustraron sus comprensiones frente a la película. Una de las estudiantes reflexiona sobre las huellas de la infancia en la guerra en diferentes personajes, los de la película – Seita y Setsuko - y los de una producción literaria llama *Las mil grullas* – Naomi y Toshiro, en las que son niños quienes padecen y cuentan la guerra.



Fotograma 42. *Hotaru no Haka* (*La tumba de las luciérnagas*), 1988. Japón.



Fotograma 43. . *Hotaru no Haka (La tumba de las luciérnagas)*, 1988. Japón.

Audio 3: Encuentro con *La tumba de las luciérnagas* (segundo grupo)

En la película existen muchos indicios, símbolos e imágenes que nos conectan con la vida. Por ejemplo, una estudiante logra encontrar en el film una alusión a las difíciles decisiones que se deben tomar en caminos cruzados y en contingencias emocionales. Otra estudiante alude a la sangre como elemento esencial y simbólico de la guerra que se hace presente en muchas culturas y sociedades.

La película nos conecta con experiencias de abandono y desolación, que no son ajenas a habitantes de un territorio en violencia constante.

Una de las participantes cuenta que la película le afectó mucho, que le trajo a sí muchos recuerdos y conexiones con otras obras literarias (*Maternidad* y *Las mil grullas*), así como una experiencia vital de violencia en la que perdió un zapato, tal como acontece en la película cuando la pequeña Setsuko pierde su zapato al correr para esconderse de la lluvia negra.



Ilustración 1. *Mil Grullas*. Elsa Bornemann

Otra participante habla de que las experiencias sensoriales con el cine son experiencias susceptibles de ser comunes y transversales, atraviesan los cuerpos modificando en estos las percepciones frente al

mundo. En este punto es donde toma sentido que una película pueda ser o no formativa, si existe o no una transformación corporal que sea común y transversal. Si el arte genera preguntas, deforma. Pues las manifestaciones generan afectos, y los afectos producen otros estados: deformativos o transformativos.

Posterior a este momento de preguntas y reflexiones, uno de los asistentes al encuentro se cuestiona, en relación con el cine y la formación: ¿cuál es el papel del maestro en esta relación, si funge como mediador o facilitador, o cuál es su rol pedagógico?

TERCER MOMENTO: CREACIONES Y COMPRESIONES

Para este tercer momento se organizarán los comentarios sobre las producciones, a partir de cada grupo de actividades en las que se les pedía a los estudiantes realizar ejercicios creativos y reflexivos en torno a las películas visualizadas.

LAS LUCIÉRNAGAS²⁸

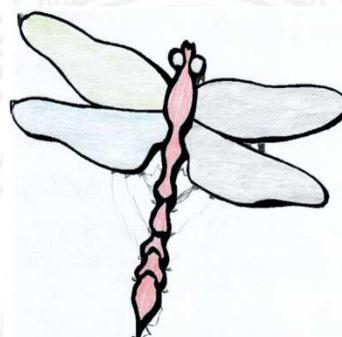
El ejercicio de *Las Luciérnagas* se propuso a manera de ejercicio creativo y reflexivo en torno a la película de *La tumba de las luciérnagas*, en el ejercicio se les pedía los participantes tomar una guía de dibujo de una luciérnaga impresa y pintar sobre ella de la manera en que cada quién encontrara relación entre colores y sensaciones, y escribieran – en caso de que así lo quisieran – una reflexión personal sobre las impresiones frente a la experiencia vivida con la película y el ejercicio de reflexión.

Las diferentes producciones realizadas cuentan con unas semejanzas en sus formas, más no en sus contenidos. La mayoría de los estudiantes elegía el color a utilizar como una manera de representar su percepción frente a un concepto o elemento de la película: por ejemplo, rojo para representar la sangre, verde para la esperanza, negro o gris para la desesperanza.

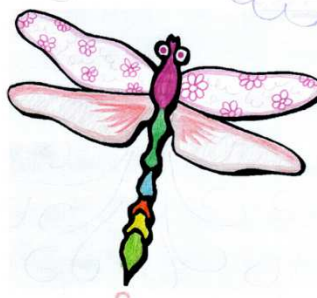
El primer grupo de imágenes, son dos ilustraciones que no poseen ningún tipo de texto. La primera (ver *Luciérnaga 1*) de ellas utiliza una composición de colores relativamente uniforme con algunas marcas añadidas al diseño impreso inicial que conectan algunos puntos del cuerpo de la luciérnaga. Las marcas añadidas son modificaciones tangenciales que buscan generar rupturas con el diseño inicial, efectos de la reflexión y del proceso de diálogo con otros sobre lo acontecido en cada uno como consecuencia de la visualización de la película. La segunda (ver *Luciérnaga 2*), presenta una gama de colores mucho más

²⁸ Los ejercicios carecen de nombre por autor ya que se buscaba generar mayor apertura a una soltura creativa y no una respuesta a un compromiso académico que predeterminara el tipo de producciones, reflexiones y creaciones.

amplia y diversa. Manifiesta una serie de modificaciones con colores que le dan mucha más vida y dinamismo a la luciérnaga. Denota que el creador de esta obra no buscaba representar los colores típicos de la guerra ni tampoco una representación común de las que se utilizan para representar experiencias de tristeza o dolor que vienen con los actos violentos.

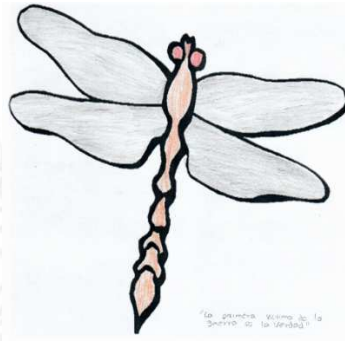


Luciérnaga 1



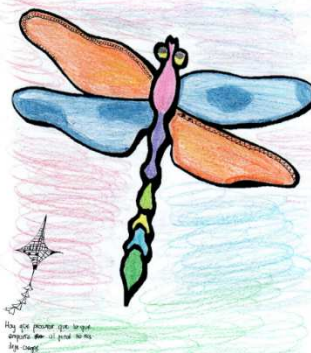
Luciérnaga 2

En el segundo grupo de imágenes, nos encontramos con cuatro luciérnagas que poseen el texto de reflexión adjunto a la imagen. En la primera imagen (ver Luciérnaga 3) existen dos elementos: primero, la luciérnaga en sí misma, cuyo contraste entre colores tenues resalta un ambiente gris; y segundo, un escrito: “la primera víctima de la guerra es la verdad”, en la que se denota una intención del autor de esta luciérnaga de transmitir una idea sobre una de las consecuencias de la guerra: la opresión de la verdad al servicio de las ideas o ideologías de quienes hacen la guerra.



Luciérnaga 3

En la segunda imagen (ver Luciérnaga 4) de este segundo grupo, el autor otorga mayor dinamismo y variedad a los colores, aún por fuera de la imagen inicial realiza marcas en los bordes de las alas y sombreados. Cada uno de los rincones de la página está compuesta por un color que hace de esta luciérnaga una resaltante producción artística. El autor de la creación, además de lo anterior, incluye una silueta de cometa – como la que aparece en la película – y un texto escrito que reza: “hay que procurar que lo que empañe al final no nos deje ciegos”. El escrito cierra la reflexión con una sentencia que es a la vez incitación y punto de anclaje con las relaciones emergentes entre colores y marcas gráficas; en sí mismas, las marcas representan una manera de incluir en la obra un sello de identidad personal.



Luciérnaga 4

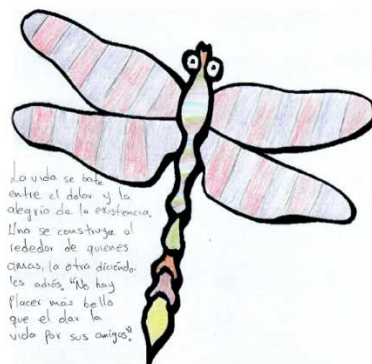
La tercera luciérnaga (ver Luciérnaga 5) a mencionar posee una característica resaltante: una armonía semántica entre grafías visuales y escritas, es decir, una coherencia entre los significados de colores y texturas y texto escrito. La luciérnaga está en medio de lo que podríamos pensar es la forma del autor para representar la oscuridad: una serie de trazos de color negro y en desorden que rodean la figura central que es de colores (azul, verde y rosa), bajo esto se encuentra una frase que explica, en cierto modo, la composición de la imagen y dice: “por más oscura que parezca una situación, la más pequeña luz puede

traer la salvación”. Esta frase se relaciona tanto con la luciérnaga como con parte del mensaje que transmite la presencia de las luciérnagas en la película: la luz en medio de la oscuridad, esperanza en medio de la guerra.



Luciérnaga 5

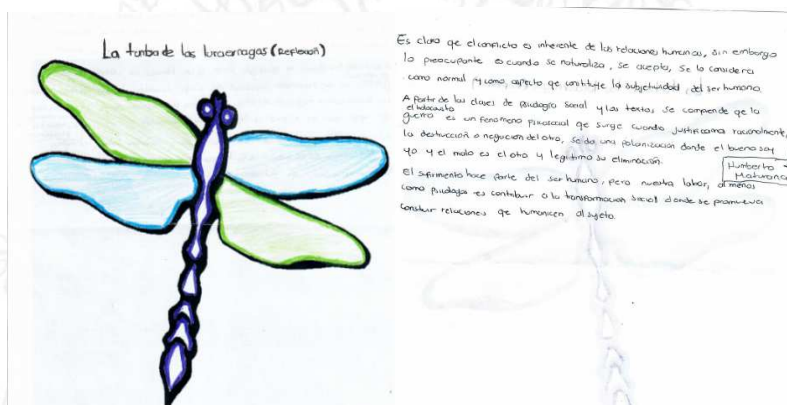
La última luciérnaga (ver Luciérnaga 6) de este segmento de imágenes, se encarga de dinamizar con colore el diseño inicial realizando una mixtura de colores en las alas para crear un efecto de verticalidad. Utiliza una serie diversa de colores y agrega un texto de mediano tamaño compuesto por, lo que se cree, es parte texto de creación propio, y parte texto retomado de otra fuente desconocida. El texto escrito es: la vida se bate entre el dolor y la alegría de la existencia. Una se construye alrededor de quienes amas, la otra diciéndoles adiós. “No hay placer más bello que el dar la vida por sus amigos”. El autor de la obra expone una posición acertada frente a la película: el valor de dar la vida por otros, o de sacrificarse, que en sí mismo es un rescate de importancia frente a los argumentos que expone la película sobre el valor de la vida en hermandad.



Luciérnaga 6

En el tercer segmento de imágenes encontramos cinco imágenes que tienen el escrito de reflexión en la parte trasera, por lo que la luciérnaga se presenta como portada (o antesala) del texto escrito, que en las

cinco producciones es mucho más extenso que el de los anteriores segmentos de luciérnagas. Por lo anterior, para este tercer segmento nos detendremos en revisar y comentar sobre todo la parte escrita de las producciones.



Luciérnaga 7. Lado A y Lado B.

La reflexión de esta primera luciérnaga (ver Luciérnaga 7) dice que: *es claro que el conflicto es inherente de las relaciones humanas, sin embargo, lo preocupante es cuando se naturaliza, se acepta, se lo considera como normal y como aspecto que constituye la subjetividad del ser humano. A partir de las clases de psicología social y los textos se comprende que la guerra (el holocausto) es un fenómeno psicosocial que surge cuando justificamos racionalmente (Humberto Maturana): la destrucción o negación del otro, se da una polarización desde el bueno soy yo y el malo es otro y legítimo su eliminación. El sufrimiento hace parte del ser humano, pero nuestra labor, al menos como psicólogos, es contribuir a la transformación social donde se promueva construir relaciones que humanicen al sujeto*”.

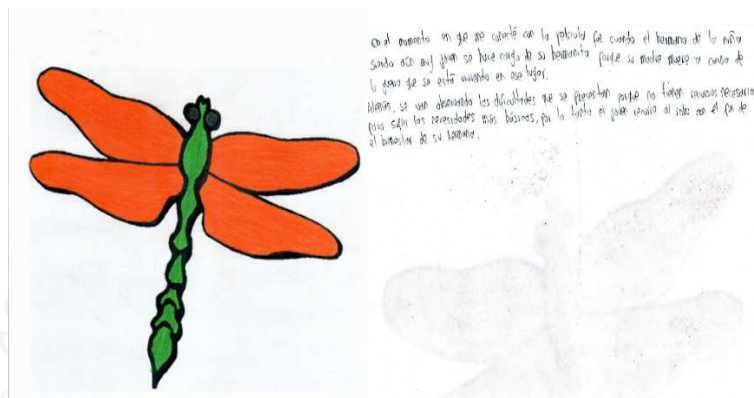
Del texto anterior se pueden deducir varias cosas: la primera, el creador de la imagen es un(a) estudiante que se está formando como psicólogo y que construye la reflexión sobre la película a partir de los conocimientos que posee de la guerra desde su área específica: la psicología. Esto cobra suma importancia ya que el relacionamiento: vida propia – experiencia con el cine, fue la más común en los encuentros, y acá se relaciona un aspecto más específico: la vida en tanto formación como psicólogo – experiencia de cine sobre guerra. Para el proceso de formación personal (así como del profesional) es importante la consideración de diferentes aspectos: como la toma de decisiones, las elecciones laborales, las especializaciones académicas, la continuidad de la construcción del conocimiento. La película tuvo incidencia en el sujeto, le permitió, de una manera diferente, vislumbrar la guerra como una realidad

humana – psicosocial – de la que debe tener participación como parte de su labor, como parte de su formación.

En la segunda luciérnaga de este grupo (ver Luciérnaga 8), está escrito: *ojos café como la oscuridad que nos ciega, nos encierra y hace que nos estrellemos contra la ignorancia de el verdadero sufrir, nos cubrimos de una capa oscura algo que nos proteja del exterior y sólo dejamos que algo nos afecte si es en sentido de reflexión,*”. En el escrito anterior el autor nos presenta una interpretación semi-narrativa sobre la manera en que entiende el efecto de la reflexión sobre asuntos dolorosos con respecto al ser infante, es interesante observar dichas conexiones, así como el foco que hace sobre lo sensorial como fundamento de la reflexión, para acudir a otros que lo lean a partir de la confrontación con lo emotivo haciendo de la reflexión algo personal de sí (primera persona) con otros (primera persona del plural) (... *estrellemos contra la ignorancia, nos encierra*).

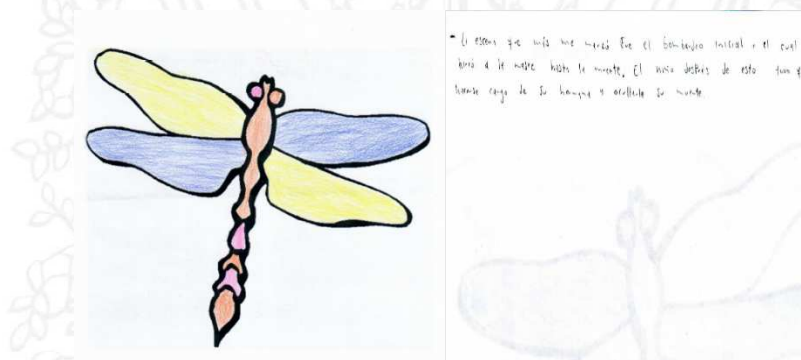


La tercera (ver Luciérnaga 9) y cuarta luciérnaga (ver Luciérnaga 10) hablan de las conexiones que establecieron los autores con la película, desde la escena o elemento con el que se conectaron. Hablar en términos de conexiones posibilita pensar que el cine en sí logra generar vínculos con las personas, y de esta manera, incidir en sus prácticas. La conexión común relaciona la responsabilidad que recayó sobre el protagonista de la película (Seita) de cuidar a su hermana (Setsuko) luego de la muerte de la madre.



Luciérnaga 9. Lado A y Lado B.

Frase de la Luciérnaga 9 Lado B: *En el momento en que me conecté con la película fue cuando el hermano de la niña siendo aún muy joven se hace cargo de su hermanita porque su madre muere a causa de la guerra que se está viviendo en ese lugar. Además, se van observando las dificultades que se presentan porque no tienen recursos necesarios para suplir las necesidades más básicas, por lo tanto, el joven recurre al robo con el fin de el bienestar de su hermana.*

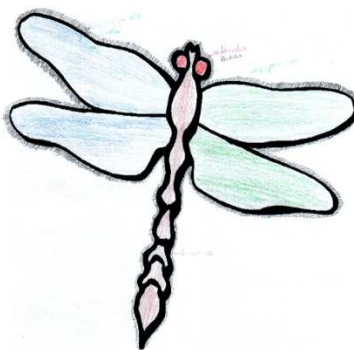


Luciérnaga 10. Lado A y Lado B

El texto de la Luciérnaga 10 Lado B dice: *La escena que más me marcó fue el bombardeo inicial, el cual hirió a la madre hasta la muerte. El niño después de esto tuvo que hacerse cargo de su hermana y ocultarle su muerte.*

En la última imagen (ver Luciérnaga 11), el autor otorga significado a cada color utilizado en la luciérnaga: azul como esencia de la vida, verde como esperanza, rojo como heridas o pérdidas, y café como esfuerzo. Lo anterior, podríamos decir, se hace a manera de collage de color sobre una misma estructura o sobre una misma imagen, para que cada parte de la luciérnaga hable de sus percepciones frente a la película:

diferentes perspectivas de la guerra, o diferentes elementos que se hacen presentes en las experiencias de guerra.

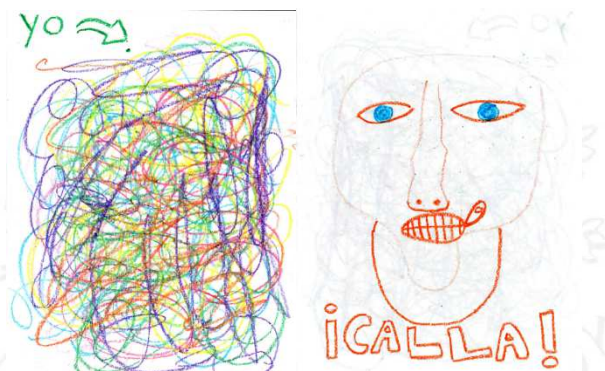


Luciérnaga 11

LAS MONEDAS

Teniendo como base la premisa de la formación, la deformación y la transformación de la propia identidad, les pedí a los estudiantes realizar en una hoja en blanco una serie de monedas sobre su identidad, es decir, que pudieran tomar ambas caras del papel para plasmar su comprensión frente a la identidad puesta en tensión. Esta actividad surge como reflexión de la película *La chica danesa*.

Cada una de las monedas presentadas se comentará a partir de una revisión de las formas, colores, texturas y textos que posean cada una de ellas, luego se procede a escribir bajo ellas un texto que bien podría denominarse “vivencial” pues más que ser una análisis o comentario crítico, busca expresar lo vivido – como investigador y como maestro en formación – frente a la visualización de estas producciones artísticas.



Moneda 1

“Una vez escuché que me dijeron que mi cabeza es un nudo de colores, en ella todo es dinamismo y alegría: movimiento. Por fuera, el silencio es el protocolo y guía de vida. ¿Dónde quedó el movimiento? Oculto tras las imposiciones, oculto tras los nudos que no asumen su color, han sido cerrados.”



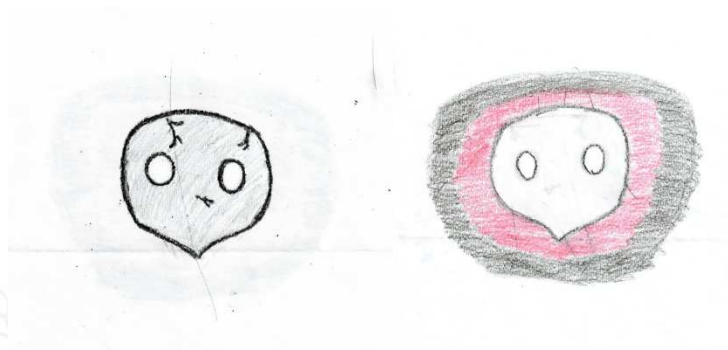
Moneda 2

Soy lo que quiero ser, soy aquello para lo que me formo, soy infinito, luz, mar, compuesto, complejo, red,
soy el número de la constancia, así como la de la irracionalidad.

Soy irracionalidad, una masa etérea y sin forma: la forma que se forma es deforme de mi rostro,
Mi identidad es una masa múltiple de elementos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Moneda 3

Como la conciencia de arriba y abajo, la que siente y la que no. Una que está convencida, la otra que le falta argumentos. Un rostro que mira con fragmentos, otro que se encierra en el vacío. Soy un silencio fragmentado.



Moneda 4

Soy una mascarada andante, sujeta a un cuerpo que se mueve por la funcionalidad de un misterio.



Moneda 5

Lo que soy se bifurca, se trifurca... se *polifurca*, ¿la conjunción apropiada? La divergencia ontológica, el ser diverso, de colores, en relieve, táctil.

VIDAS Y OBRAS

Sobre la película *El erizo*, basado en el libro de *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery; y a manera de reflexión, se elaboraron dos tipos de producciones: la primera de ellas, fueron unos escritos llamados *Vida y obra* en el que cada uno de los participantes proyectaba su vida desde el exterior (una tercera persona) que establece fechas de natalicio y defunción, así como una serie de obras realizadas en el transcurso de la vida. La actividad buscaba generar conexiones de creación, imaginación y vínculo entre los autores, su vida misma y un escenario de reflexión sobre lo que cada uno considera es su camino de vida. La segunda, una serie de videos sobre la pregunta: ¿quién soy y cómo me proyecto?

Para el ejercicio de investigación, así como para el fortalecimiento de la mirada, el cine se presentó como una posibilidad de generar espacios de creación en los que el sujeto se sintiera libre de expresar sus sentires e impresiones, más que responder a encuestas con preguntas determinadas que predispusieran sus respuestas a técnicas de análisis rigurosas.

A continuación, se presentan algunos de los escritos de *Vida y obra*.

Vida y Obra

Nombre: Stefani Ramírez Pulgarín

Fecha y lugar de nacimiento: Medellín
Septiembre 30 de 1995.

Fecha y lugar de muerte: 28 de
Septiembre de 2076 Medellín, Colombia

Obras:
Servicio misionero en otro país.
Cuentos infantiles
Dirección de club de danza.
y participación.

- Nombre: Katherine Cárdeno Salcedo
- fecha y lugar de nacimiento: 3 de agosto de 1991 en dosquebradas, Risaralda, Colombia
- fecha y lugar de muerte: 15 de Noviembre de 2071 en Santa Martha, Magdalena, Colombia
- Obras: Desarrollo programa de voluntariado en comunidades vulnerables.
- Creadora de la empresa de manualidades propia de las diversas culturas colombianas que posee la labor de artistas locales, gimnasia de casa, etc.

L. Rafael Herrera Barbosa.
Nov-5-1956 / -> lugar y fecha de nacimiento.
Bogotá

Falleció 24 de 2017
Nave espacial de exploración / lugar y fecha de muerte.
al fondo de ploton.

Obra -> cuentos infantiles espaciales.

Vida y Obras

Nombre: Daniela García V.

fecha y lugar de nacimiento:
12 de Enero 1995 / Medellín

fecha y lugar de muerte:
15 de Enero 2021 / Campo

Obras: Bellas de Mujer.
La Composición artística

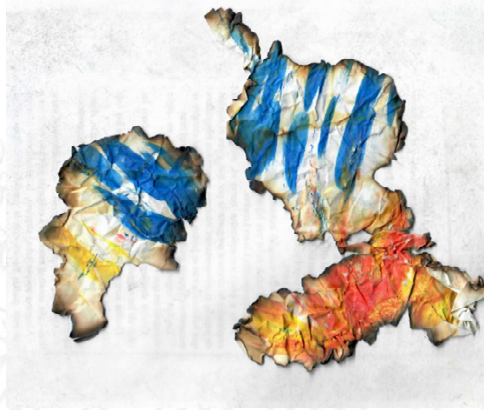
- La importancia de la vida.
- El desarrollo del ser en las vanguardias.
- El baile.
- La importancia de la autoestima.

EXPERIENCIAS DE GUERRA

En este último segmento de obras se presentan algunas narraciones sobre las creaciones hechas por los estudiantes a partir de los casos que fueron influyentes en la comprensión del efecto de la película de *La tumba de las luciérnagas*.

Caso 1

El primer caso, es una obra que se llevó a cabo en dos segmentos: primero, la autora tomó el papel y lo llenó de color, de texturas y de formas abstractas. Luego, tomó su obra la colocó en el suelo y le prendió fuego. Lo dejó arder un rato y luego paró las llamas para dejar un rastro de lo que había sido su obra.



“Paso de la guerra sobre la infancia”

Caso 2

En coherencia con el caso 1, otra de las autoras coincide en que la manera de representar el paso de la guerra – según la película – es a través del fuego destructor de vida y de identidad: en su creación, marca algunas huellas (manos) y escribe algunas palabras que representan algunas de las consecuencias de la guerra como el hambre, la destrucción y la soledad, entre otros.



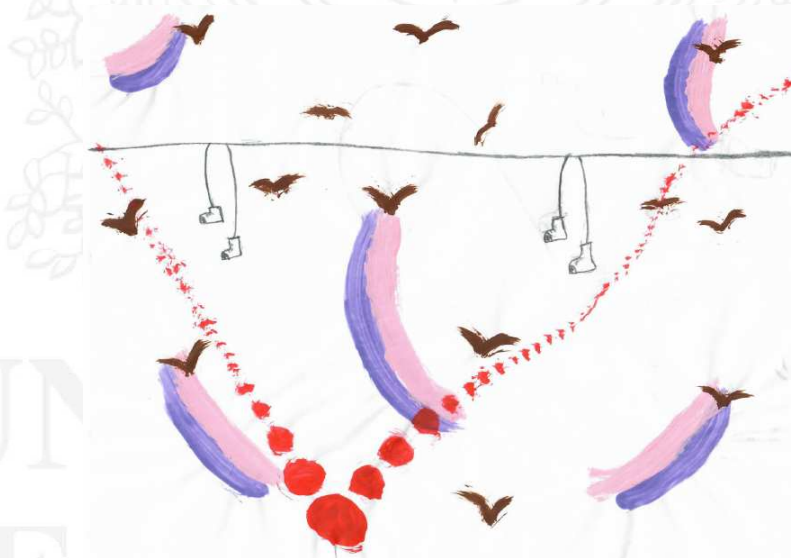
Caso 3

En el caso tres se le da continuidad al asunto del fuego, el autor representa en un dibujo con colores cálidos (rojo, amarillo, naranja, rosa) una casa en llamas y dos personajes que se presumen son los protagonistas de la película (Seita y Setsuko).



Caso 4

En el caso cuatro, se nos presenta una ilustración en la que haremos foco sobre los zapatos: ellos representan en la mirada de la autora, un punto de conexión muy profundo entre la película y su vida misma. De pequeña, la autora vivió una experiencia de violencia en la que perdió sus zapatos nuevos, así como la protagonista de la película pierde uno de sus zapatos. La autora manifiesta la profundidad de la experiencia que fue hacer presencia sobre ese recuerdo en relación la reflexión suscitada por la visualización de la película.



CUARTO MOMENTO: ANOTACIONES SOBRE EL GRUPO FOCAL

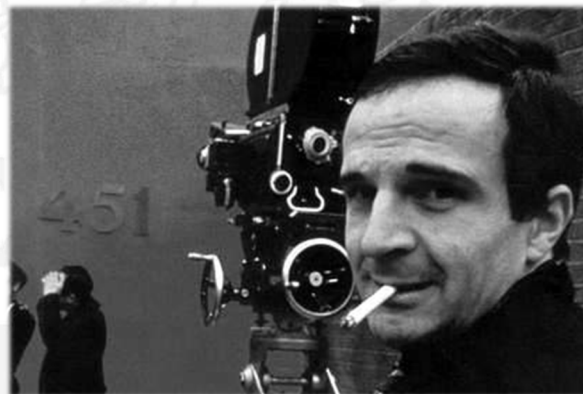
Hemos llegado al momento final de este capítulo; momento en el que se exponen algunas anotaciones rescatadas de las discusiones llevadas a cabo en el desarrollo del grupo focal en el que participaron profesores de la Universidad de San Buenaventura y Universidad de Antioquia que han tenido experiencias relacionadas con el cine.

- **El cine es la mirada** desde una experiencia, la experiencia de formación. Al mirar desde la experiencia, se posibilita una comprensión de fenómenos cinematográfico desde todos los sentidos.
- **Las miradas** permiten los diferentes campos del lenguaje, por lo que el cine al posibilitar otras miradas posibilita la exploración de otro tipo de lenguajes.
- **En el cine la mirada** es una experiencia, el acto de mirar en sí mismo significa e incide en los sujetos. En coherencia con la propuesta de *Educar la mirada* de Larrosa, Masschelein y Paladino, entre otros.
- **La elección sobre las películas** se da por el azar, la mayor parte de las experiencias de formación con el cine se da con experiencias azarosas.
- **La pregunta por la formación en el cine** es una pregunta también de la existencia, y de la articulación con la experiencia del ser maestro y de la escuela: con espacios de formación.
- **La formación se amplía** pues el cine implica una serie de narrativas que hablan de la condición humana en situación límites, para generar reflexión e inquietud con el ser.
- **El cine es un ritual** en el que también se eligen la pertinencia de la compañía, porque ir a cine es vivir la experiencia del cine y es, ante todo, una experiencia individual que puede socializarse.
- **El cine como texto** que se lee o se ve a través de la experiencia misma, que busca que otros también se muevan.
- **El cine indisponer** al presentar situaciones de la vida cotidiana, se ve en la pantalla aquello que no soportamos y la catarsis es fatigante, nos afecta.
- **El cine afecta.**
- **En el cine se recibe el impacto** de inmediato.
- **¿Qué hacer con las sensaciones?** Generar espacios de conversación en las que las cuestiones físicas: lo sensorial, se ponga en tensión y en cuestionamiento.

- **No es sólo identificación**, es preguntarse por esas cuestiones humanas que emergen en el acto o en la experiencia del cine y que se relacionan con nuestros contextos.
- **La vida en sí misma** permite que el maestro reflexione, el cine es una posibilidad para la apertura a dichas reflexiones.
- **El cine formativo** trasciende lo didáctico y lo pedagógico, se va más allá de lo técnico para trabajar con las sensibilidades ante la imagen.
- **Novela de formación** no es equiparable al concepto de cine de formación que se aborda en esta línea.
- **La formación es una experiencia.**
- **La apuesta de este trabajo** debe ir encaminado sobre se concepto de formación.
- **La vida como una obra de cine** con escenas y guiones.
- **Duele leer, ver, observar la vida** y así pasa con el cine.

El grupo focal fue uno de los mayores aciertos de la investigación, me permitió conocer diferentes posturas sobre las experiencias personales de unos cuantos que se interesaban por el cine y que se habían dejado atravesar por él. Además de adherir a la investigación conceptos y asuntos que no había considerado en primer lugar por desconocimiento de otras miradas. Las miradas a las que hace referencia Masschelein, que se ponen en el lugar de caminantes, en este caso, de asistentes al cine, a lo que es como lugar y a lo que produce como experiencia.

Alguna vez, Truffaut, dijo que no le gustaban los paisajes, ni las cosas; su amor eran las gentes, se interesaba por las ideas, los sentimientos. Hoy concuerdo con su posición, en mi fuero interno, lo que me interesa de la experiencia de formación con el cine es el efecto que produce y que genera en los cuerpos. Cuando esto sucede, se producen cambios, transformaciones, inquietudes, preguntas. Y todas esas



Fotografía 12. François Truffaut, 1959.

cuestionen movilizan las mentes también, para pensar nuevos pensamientos y hacer distinto (o al menos intentarlo). Lo que tiene toda relación con el ser maestro, podríamos leerlo desde el rol de posibilitador de otro tipo de escenarios de formación en los que dialoguen diferentes tipos de arte, como el cinematográfico

y el literario, para generar experiencias nuevas que desplacen la mirada a esos otros de allá, es decir, a lo desconocido.

¿Para qué? Para conocer, para decir de otra manera. Porque es necesario pensar en el lado contrario al regular, es allí, en esas formas diversas de comprensión y de expresión que se genera conocimiento y transformaciones. Su influencia en los otros se debe a la calidad con que los efectos del contacto con el mundo, con el cine, con las obras y con los otros, lleguen a él y se manifiesten. El conocimiento que da cuenta de la experiencia, un conocimiento sensible. ¿Calidad? Si, de cálido, de cercano, de próximo, que dista de ser lejano para llegar a ser uno con el sujeto. Así es como se posibilita la formación, vinculándose a ellos, haciéndose uno para – quizá – luego desprenderse y seguir caminando, observando, escribiendo, formando.

Cuando nos apropiamos de algo, podemos moldearlo, y si ese algo nos permite vernos o percibirnos, nos permite moldearnos. Porque sobreentendemos – eso espero – que la formación es, ante todo, un acto individual, aunque haya influencias de elementos exteriores a él, como las artes o las ciencias.



Animación 2. Autor desconocido.

1 8 0 3

CAPÍTULO 8 CREACIÓN

El devenir de mi proceso de formación ha derivado en muchas cosas incontenibles:

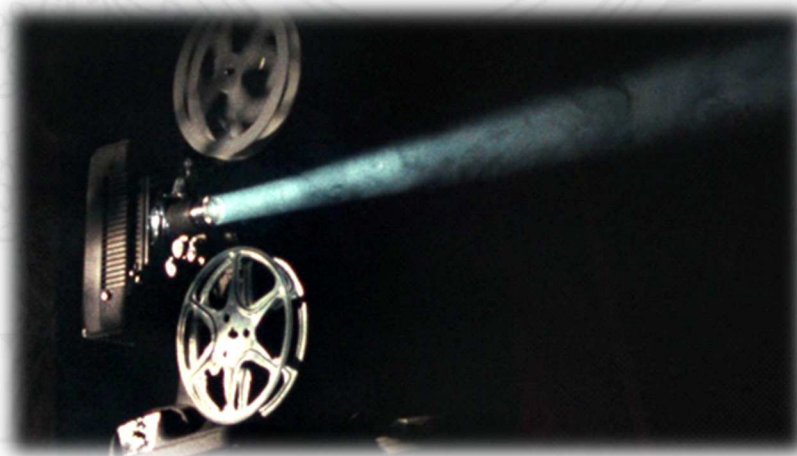
Palabras huidizas,
Imágenes saltarinas,
Sensaciones invasivas,
Experiencias inefables,
Miradas esquivas,
Cuerpos en movimiento.

El devenir de mi proceso de formación ha derivado en muchas cosas:

Lo incontenible de la experiencia,
Experiencia de ser
Experiencia de hacer
Experiencia de decir
Experiencia de vivir

He aquí la experiencia del vivir:

EL CINÉFAGO Y EL IGNORANTE



Fotograma 44. Anónimo.

Una noche, un cinéfago y un ignorante se encuentran en una maratón de películas. Han transcurrido ya cierto número de películas y de intercambio de palabras, hasta que llega:

La ventana indiscreta²⁹

²⁹ Película estadounidense de 1954, es dirigida por Alfred Hitchcock.



Fotograma 45. *Rear Window (La ventana indiscreta)*, 1954. Estados Unidos.

CINEFAGO: ¿Ves cómo mira el protagonista? Usa microscopio.

IGNORANTE: Binoculares.

CINEFAGO: ¿Qué dices?

IGNORANTE: Que el protagonista usa binoculares y no microscopio.

CINEFAGO: Estás equivocado

IGNORANTE: No

CINEFAGO: Sí

IGNORANTE: ¿Por qué estoy equivocado según tú?

CINEFAGO: ¡Shhh!

IGNORANTE: No te entiendo.

CINEFAGO: No te entiendes tú, me vas a entender a mí.

IGNORANTE: ¿Por qué estoy equivocado?

CINEFAGO: Porque él no sólo ve, él mira..., y más allá del ver está el mirar. El microscopio te ayuda a ver más allá, mirar cada detalla, como cada ventana. Cada ventana en sí misma es un mundo, te acercas al lente y descubres esos mundos que están más allá de tu alcance.

IGNORANTE: Descubrir.

CINEFAGO: Sí, descubrir, es decir, quitar la cobertura. Ser capaz de mirar y no sólo de ver.

IGNORANTE: ¿Cómo se hace eso?

CINEFAGO: ¿Qué?

IGNORANTE: Mirar

CINEFAGO: ¿Mirar qué?

IGNORANTE: Lo que sea.

CINEFAGO: No puedes mirar lo que sea.

IGNORANTE: No entiendo, ¿y entonces?

CINEFAGO: Miras aquello que te interesa, que te inquieta, porque para mirar hay que esforzarse, ser práctico. Necesitas herramientas, no sólo el microscopio. Para mirar hay que dejar la pasividad del que sólo observa. Hay que estar en marcha hacia el objeto que miras.

IGNORANTE: Como la pantalla en la sala de cine.

CINEFAGO: Sí, las pantallas son lo que vemos. Aquello que pasa en ella es lo que miramos.

IGNORANTE: ¿Los personajes?

CINEFAGO: Sí

IGNORANTE: ¿Las acciones?

CINEFAGO: Sí



IGNORANTE: Los escenarios, las temporalidades, las historias...

CINEFAGO: Sí, sí y sí, mirar implican que tomes en consideración todo ese contexto de elementos.

Detallarlos, como las estructuras orgánicas a través del microscopio.

IGNORANTE: ¿Qué se necesita para detallar?

CINEFAGO: Para detallar hay que, primero, observar.

IGNORANTE: ¿Observar? ¿Ver? ¿Mirar? Si sigues así pareceré Robinson en la isla perdida en el mar lexical.

CINEFAGO: No te me confundas, Ignorante. Cada uno tiene su pasado y presente (como nosotros), y en sí mismo son familia.

IGNORANTE: ¿Raíces?

CINEFAGO: Ya lo dirás tú, según escuché, eres Lingüista.

IGNORANTE: No soy lingüista.

CINEFAGO: ¿¡h!, ¿no?

IGNORANTE: No.

CINEFAGO: ¿Entonces qué eres?

IGNORANTE: Persona.

CINEFAGO: Cuan gracioso, ... ¡de profesión!

IGNORANTE: Es más un hábito de vida.

CINEFAGO: Forma de vivir.

IGNORANTE: Sí

CINEFAGO: ¿Sí, qué?

IGNORANTE: Si es una forma de vivir, hasta de actuar, de comportarse y de ... mirar.

CINEFAGO: Ya vas comprendiendo.

IGNORANTE: ¿Lo crees?

CINEFAGO: Lo creo, pero no te desvíes del tema: observar.

IGNORANTE: Como verbo.

CINEFAGO: Como acción integrada al descubrir.

IGNORANTE: ...

CINEFAGO: ¿Quieres descubrir algo, verdad? Para eso estás acá.

IGNORANTE: Estamos.

CINEFAGO: No, estás.

IGNORANTE: Estamos.

CINEFAGO: Necio.

IGNORANTE: Observador.

CINEFAGO: ¿De qué?

IGNORANTE: De ti.

CINEFAGO: Yo estoy acá por él (*señala la pantalla*).

IGNORANTE: ¿Por James Stewart?

CINEFAGO: No.

IGNORANTE: ¿Entonces...?

CINEFAGO: Cine.

IGNORANTE: Habrá algo más.

CINEFAGO: ¿Por qué?

IGNORANTE: ...

CINEFAGO: ¿Por qué tendría que haber algo más? Mis intenciones se resumen a saber devorar las películas. Las maratones son un buen festín.

IGNORANTE: Por eso comes todo eso, proyectas las películas en lo que devoras.

CINÉFAGO: Es una forma de verlo.

IGNORANTE: Cinéfago.

CINÉFAGO: ¿Cómo dices?

IGNORANTE: Eres un Cinéfago.

CINÉFAGO: No has sabido observar, sigues mirando.

IGNORANTE: Soy ignorante.

CINÉFAGO: Como todos.

IGNORANTE: Ignoro aquello de lo que hablas porque estoy presto a descubrirte.

CINÉFAGO: Perspicaz.

IGNORANTE: Curioso.

CINÉFAGO: Eso es clave para descubrir, tener curiosidad... buscar y rebuscar en los bosques en los que transitamos a diario.

IGNORANTE: Yo diría selvas.

CINÉFAGO: Depende del clima, ¿estará lloviendo?

IGNORANTE: Si lo está.

CINÉFAGO: ¿Cómo lo sabes?

IGNORANTE: No lo sé, lo siento.

CINÉFAGO: Entiendo.

IGNORANTE: Volviendo al tema...

CINÉFAGO: Ah claro, observar implica la mirada, el cuerpo en sí mismo. Es una invitación a volcar todos los sentidos y estar alerta. Acechantes del entorno, prestos – como dices – a descubrir aquello que puede decirnos algo.

IGNORANTE: Para conocer.

CINÉFAGO: No, para descubrir, y luego de ello, podrás conocer.

IGNORANTE: Aquello que hablas restaura en mí un recuerdo, más bien, un vislumbramiento de la manera en cómo la encrucijada fue paso y no bloqueo.

CINÉFAGO: ¿Cómo?

IGNORANTE: Estando prestos a la observación. Verás, eso del ser maestro trae consigo unas responsabilidades que te avocan a una serie de actos. El primordial, la formación.

CINÉFAGO: ¿Se forma para ser maestro?

IGNORANTE: Por supuesto, se forma para todo. La formación está presente en el aire.

CINÉFAGO: ¿La respiro?

IGNORANTE: La vives con todo tu cuerpo, en sí misma, la formación es tomar conciencia de un procesos inacabado e inacabable al que nos comprometemos para vivir. Vivir la formación como parte de la vida propia y ajena.

CINÉFAGO: ¿Cómo de la ajena?

IGNORANTE: Afectando al otro.

CINÉFAGO: Afectar.

IGNORANTE: Luego lo hablamos, quiero contarte algo.

CINÉFAGO: Espera, ya va a entrar a la casa, ¿ves?

IGNORANTE: Miro

CINÉFAGO: ...

IGNORANTE: ...

CINÉFAGO: Ahora decías que habías vislumbrado pasos y no bloqueos. ¿cómo pasaste?

IGNORANTE: Entrando al camino.

CINÉFAGO: No sólo observaste.

IGNORANTE: ¿Cómo si fuera un voyerista?

CINÉFAGO: Como la mayoría de los cinéfilos.

IGNORANTE: Para nada.

CINÉFAGO: ...

IGNORANTE: Entré a caminar, para observar y participar de la acción.

CINÉFAGO: ¿Cuál acción?

IGNORANTE: La que en sí mismo trae el camino.

CINÉFAGO: No es sólo caminar.

IGNORANTE: No, un camino es tropiezos, un camino es saltos, un camino es un devenir en lo incierto. Para eso lo caminas.

CINÉFAGO: ¿Y los demás caminos?

IGNORANTE: Son más incertidumbres.

CINÉFAGO: ¿Y para qué caminar en lo incierto?

IGNORANTE: Para nada. La pregunta no es para qué, sino por qué.

CINÉFAGO: ¿Y por qué?

IGNORANTE: Por todo lo que aún no sabemos.

CINÉFAGO: Pero tú no sabes nada, eres un ignorante.

IGNORANTE: Eso lo sé (al menos), pero para caminar no necesitas razones, mucho menos previsiones.

Lo que necesitas para caminar es el deseo de caminar.

CINÉFAGO: Una intención.

IGNORANTE: Y un querer.

CINÉFAGO: ¿Desear?

IGNORANTE: Desear.

CINÉFAGO: Observo lo que sé que deseo caminar.

IGNORANTE: Camino en lo que deseo caminar.

CINÉFAGO: Participo de aquella acción que me interesa conocer.

IGNORANTE: Como ir al cine.

CINÉFAGO: ¿Cómo caminaste esa encrucijada, maestro ignorante³⁰?

IGNORANTE: Caminando algunos de sus caminos.

CINÉFAGO: ¡No fue sólo uno!

IGNORANTE: Para nada, hubiera sido algo oprobioso. Los paisajes se hicieron para contemplarse, y las encrucijadas para caminar.

CINÉFAGO: Pero los paisajes se alejan, no de la mirada, pero sí del cuerpo. Para un paisaje somos puntos recónditos en el horizonte terrestre. Incluso, si esos paisajes se plasman sea pintura, cine...

IGNORANTE: ...

CINÉFAGO: Mientras que la encrucijada y más aún, los caminos son parte de tu cuerpo cuando entras en contacto con ellos. Tus pies son paso.

IGNORANTE: Y no bloqueo.

CINÉFAGO: ¡!

IGNORANTE: El contacto es directo. Eso lo entiendo. Está allí implicado una sinfonía sensible y una apertura mental: mirar para comprender.

CINÉFAGO: E interpretar.

IGNORANTE: *Quod in fine mundi interpretatio?*

CINÉFAGO: ...

IGNORANTE: Inter-pretar para hacer relaciones con la vida misma, así, el paisaje también es paso.

CINÉFAGO: ¿Cómo interpretas un camino?

³⁰ Referencia a Jacques Rancière en *El maestro ignorante*



IGNORANTE: No interpretas el camino.

CINÉFAGO: ¿Entonces?

IGNORANTE: Interpretas aquello a lo que te permite llegar el camino.

CINÉFAGO: El final.

IGNORANTE: ¿Cuál final?

CINÉFAGO: El del camino.

IGNORANTE: No tiene.

CINÉFAGO: ¿Cómo es eso posible?

IGNORANTE: Los caminos son transiciones.

CINÉFAGO: Tránsito de qué a qué.

IGNORANTE: De un ser ignorante a...

CINÉFAGO: ¿Un ser conocedor?

IGNORANTE: Un ser menos ignorante.

CINÉFAGO: Sigues sin responder.

IGNORANTE: El camino no tiene final, por lo que todo lo que en él hay es susceptible de ser interpretado. Además el ser humano suele tener una necesidad casi voraz de interpretar el mundo.

CINÉFAGO: ¿Tú no?

IGNORANTE: Claro que sí. Por tanto, el camino recorrido fue escenario de interpretación.

CINÉFAGO: ¿Hay otras maneras de recorrerlo?

IGNORANTE: Por supuesto.

CINÉFAGO: ¿Cómo?

IGNORANTE: No lo sé.

CINÉFAGO: ¿Entonces?

IGNORANTE: ...

CINÉFAGO: ¿Cómo sabes que hay otras maneras?

IGNORANTE: Dije que no sé, sólo supongo.

CINÉFAGO: ¡Suposiciones!

IGNORANTE: Son la base de lo que descubrimos. Al descubrirlo deja de ser un supuesto para volverse realidad. Concreción. Tangible. Hasta ese momento todo lo que decimos *ad portas* de un camino (más bien) de lo que en él hay, son supuestos. Para eso caminamos e interpretamos, para conocer la concreción de los supuestos y ahcer de las intenciones, realidades.

CINÉFAGO: Interpretación.

IGNORANTE: Hermenéutica.

CINÉFAGO: ¿Herme... qué?

IGNORANTE: Hermenéutica, el arte de la interpretación, como método.

CINÉFAGO: ¿Científico?

IGNORANTE: Podríamos decir que sí. Como método es una posibilidad de hacer que las cosas del camino sean insumos de una investigación. De la misma manera en que los indicios le dan a Jefferies claridades, pistas, visibilizaciones sobre lo que él supone, así deja de estar en las sombras para conocer qué hay más allá.

CINÉFAGO: ¿Investigación? ¿Cómo en las películas de acción policiaca?

IGNORANTE: Sin las balas ni los muertos (espero); pero sí, una investigación que parte de intenciones, en su mayoría personales y que se figura como una invitación a conocer la concreción de una idea.

CINÉFAGO: Esa cosa loca del cine de formación.

IGNORANTE: Exacto.

CINÉFAGO: ¿Es tangible?

IGNORANTE: ¿El cine?

CINÉFAGO: No, la formación.

IGNORANTE: Eso depende.

CINÉFAGO: ¿De qué?

IGNORANTE: De cómo se mire. De cómo se pregunte. Del efecto que tenga en ti el camino recorrido.

CINÉFAGO: Pero si se camina se tendrá que llegar a alguna parte...

IGNORANTE: No te entiendo, ¿algo estás preguntando?

CINÉFAGO: Podría ser, tú dijiste: el efecto que haya tenido en mí, el camino recorrido.

IGNORANTE: Así es.

CINÉFAGO: Entonces no es casi una obviedad que el camino te lleva a algún lado y que eso en sí mismo ya es un efecto. Caminar esas encrucijadas es como ver una película, la ves, la degustas – positiva o negativamente – como si fueras un catador y ... al finalizar sientes algo, incluso si ese algo es decepción. Siempre habrá un efecto.

IGNORANTE: ...

CINÉFAGO: ...

IGNORANTE: Pobre hombre, resultó metido en todo ese embrollo policiaco sin darse cuenta.

CINÉFAGO: ¿Crees que no sabía en que se estaba metiendo? Lo sabía, mira sus ojos: le interesa la acción. Para él su silla es un limitante menor, utiliza cualquier recurso que esté a su disposición.

IGNORANTE: Nosotros también sabemos en qué nos estamos metiendo.

CINÉFAGO: ¿De qué hablas?

IGNORANTE: De estar en cine.

CINÉFAGO: Así es. Bien pensado, ignorante. ¿ya no era sólo ver?

IGNORANTE: Ni tampoco mirar. Era actuar.

CINÉFAGO: Como el protagonista.

IGNORANTE: Más allá de sólo participar fue crear. Hacer del camino escenario de descubrimiento, actuación y creación.

CINÉFAGO: ¿qué papel interpretas?

IGNORANTE: El mismo, maestro.

CINÉFAGO: ¿Enseñas?

IGNORANTE: Pregunto.

CINÉFAGO: A tus estudiantes.

IGNORANTE: Y a mis maestros.

CINÉFAGO: ¿El maestro de un maestro?

IGNORANTE: Un ignorante más que hace preguntas.

CAMINAR

PREGUNTAR

INTERPRETAR

MIRAR

ACTUAR

PARTICIPAR

OBSERVAR

UN MAR DE ACCIONES

¿PARTE DE UN MÉTODO?

DISPOSICIÓN AL:
CONOCER

SABER

DESCUBRIR

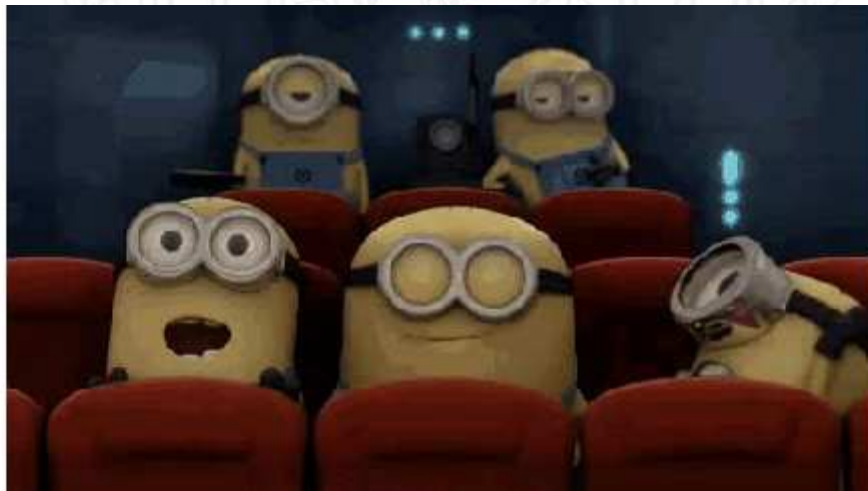
CREAR

CINÉFAGO: ¿Sigues ahí?

IGNORANTE: ¿Por qué?

CINÉFAGO: Ya se acabó la película, vamos al baño.

IGNORANTE: Está bien.



Fotograma 46. *Minions*, 2016. Estados Unidos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 9 REFLEXIONES E INVITACIONES FINALES

En el desarrollo de la práctica pedagógica, así como de la construcción del trabajo de grado, han acontecido diversos tipos de momentos: cálidos, fríos, cambiantes, que han hecho de mi papel como maestro en formación un sujeto que se cuestiona, pregunta y polemiza la realidad – académica y formativa – que habita.



Fotograma 47.(Película desconocida), 2002.

La primera reflexión a la que quisiera referirme es a la del *ser maestro en formación*. En lo personal, y rescatando la presencia de muchos maestros en las voces que hacen parte de la investigación y que aún en su vida de egresados, es decir, ya titulados como maestros, siguen estando en formación. El maestro, en particular, siempre está en formación, pues su compromiso y deber está sometido a la apertura con el mundo y las potencias educativas del mismo. ¿Potencias educativas del mundo? Si, las potencias de las que se ve dotado el mundo como escenario de actuación y desarrollo humano. Como contexto de formación, deformación y transformación.

Ahora, la propuesta establece un diálogo y una presentación con lo que fue una experiencia de formación que se hacía preguntas diversas sobre el cine como formador o como posibilidad de formación. Desde la mirada de un maestro en formación en el área de lengua y literatura, lo que, en sí predispone una manera de la mirada. Una mirada de la expresión, de la emotividad y, por qué no, de lo literario del mundo. La propuesta académica surge, primero, de la inquietud y el gusto que tengo por las artes y sus efectos en las personas, lo que nos hace decir, sentir y hacer; segundo, por la potencia que tienen para posibilitar acontecimientos azarosos en espacios de formación como las aulas universitarias. Todo ello relacionado

con asuntos propios de mi formación como licenciado en humanidades, lengua castellana, es decir, con asuntos del lenguaje, la literatura y la educación. El trabajo de grado, entonces, invita a volver la mirada sobre el cine como una experiencia de formación, una experiencia en la que se involucran las palabras, los sentidos, las emociones, los saberes previos y los efectos que se generan en el encuentro entre los sujetos y las películas, no el cine como instrumento o dispositivo de enseñanza. Para ello se establecen una serie de objetivos encaminados a visibilizar los elementos que se hicieron presentes en los diferentes momentos de la práctica pedagógica: en los encuentros del formativo y en conversaciones con otros que, como yo, se interesan y apasionan por el cine; y se establece, entre otras cosas, una apuesta por pensar la formación a partir de *cinematografías*, es decir, de la dinamización de las imágenes y de los imaginarios. Desautomatizar la mirada para construir conocimiento en dialogo con las artes, la literatura y la formación.

¿Qué hubo de formativo? La experiencia del conocer nuevos escenarios, compartir con otros sujetos que piensan y se cuestionan el arte en relación con la educación como un escenario de investigación adecuado y potencial. Más importante aún, las tensiones que se generaron y los debates que se produjeron sobre las preguntas realizadas, en contacto con el arte cinematográfico.

El cine es una experiencia radical.

Se habita con él como con un amante fugaz, llega, te toca, te envuelve con su encanto – en medio de la oscura sala – y te llena de afectos (y efectos) y se marcha dando crédito a su partida por lo que lo hizo ser.

En sus efectos están inscritas las marcas sensoriales que cada espectador de las salas de cine porta como una señal de lo acontecido. Entonces, una reflexión sobre lo que allí sucede tendría que partir de pensar el cine como acontecimiento: nos acontece, como experiencia, como objeto estético y como arte. Al acontecer al sujeto, lo modifica. No sólo en medio del contacto, sino en lo que permite la separación del cine. Como hablar con otros de lo visto, rupturas con imaginarios, fortalecimiento de estereotipos, invitación a nuevas prácticas, a nuevas formas de hacer o pensar las cosas.

¿Cómo lo hace? Siendo. El cine es un arte que, como bien lo decía Masschelein en *Educar la mirada*, se basta para hablar de sí mismo, y en sí mismo, es el único capaz de satisfacer la necesidad de lo audiovisual que tienen las personas para conocer nuevas formas de entretenimiento, conocimiento o crítica del mundo

en el que se habita o de los posibles mundos en los que se podría habitar; que es una de las cosas que el cine permite, la creación, ejecución y visibilización de nuevos mundos a través de un medio concreto: la pantalla. Claro que para que esto suceda será necesario un proceso de producción riguroso y costoso, en el que expertos en el manejo de herramientas cinematográficas se pongan en consonancia para la generación de una película que sirva de puerta a otros paisajes.

Centrémonos un poco en esa potencia de los nuevos paisajes. El cine, es un posibilitador de nuevas perspectivas. Gracias a ideas de los realizadores del cine, se pueden generar películas y diferentes producciones audiovisuales (como corto, medio o largometrajes) en los que se plasman realidades que son cercanas a los espectadores y que permiten que se vinculen – profunda o tangencialmente – con lo que ven en pantalla. Luego de que se genera el vínculo es mucho más factible que se generen procesos de tensión que deriven en la transformación de imaginarios o de prácticas de vida o pensamiento, que son fines de la formación: la transición entre estados y realidades. Es decir, pasar de cierta realidad personal, individual y determinada, a un estado en el que se es indeterminado, porque se está cambiando, y que además implica a otros, como el personal creador del material audiovisual y los demás espectadores, o incluso la sociedad misma. Porque el medio en el que se habita determina ciertas relaciones con el arte, en sus diferentes manifestaciones.

Lo anterior nos sirve de anclaje con algo que es importante rescatar a manera de reflexión, la importancia del medio en el que se habitaba con el cine: los formativos de apreciación cinematográfica. Estar en los formativos permitía que los estudiantes tuvieran una disposición con el cine que no se hubiera podido tener en otro espacio más convencional como un aula de clase regular. Dicha disposición, que en sí es una disposición sensible, cobró mayor fuerza al poner en tensión las reflexiones a partir de preguntas. *Preguntar* le daba a las conversaciones una mayor extensión y soltura. Ya que el silencio del que a veces se veía investido el espacio del formativo no permitía una comprensión de los efectos del ver las películas en los estudiantes.

Quizá para que se produzca lo formativo del cine tendrá que estar presente la pregunta, sea explícita o no, es decir, que el producto cinematográfico genere preguntas, cuestionamientos y tensiones problémicas en los sujetos que visualizan. Eso inquieta, inquietar permite movilizarse y la movilización es parte de la formación.

Las diferentes producciones que se hicieron presentes en el formativo, determinaron que para generar una mayor fortaleza en la experiencia con el cine es posible echar mano de otro tipo de maneras de expresión. No sólo oralmente, sino gráficamente en ilustraciones, dibujos, fotografías, video producciones que sirven de espejos en los que se reflejan las emociones, los pensamientos y críticas de las personas. Sin embargo, estos ejercicios nunca contuvieron la potencia que tenían los conversatorios para expresar lo formativo en los formativos de apreciación cinematográfica, es decir, en lo que ellos decían, en lo que narraban, en las expresiones y movimientos que utilizaban, hasta en los silencios que se hacían presentes, se hacía tangible el elemento catalizador y catártico que generaba el cine en ellos.

Al inicio de la experiencia en el formativo no había quizá una conciencia del cine desde una perspectiva estética y artística, sino que lo pensaban como un simple medio de entretenimiento, pero la mayoría de asistentes, en medio de las actividades y ejercicios de reconocimiento, se dieron cuenta de la existencia de muchas emociones y sensaciones con los filmes, y al sumergirse en ellas, hubo un cambio de paradigma y empezaron a tener una mirada más crítica y propositiva sobre la manera de asumir y expresarse sobre su devenir en relación con el cine.

La invitación final es a recorrer el camino de imágenes, sonidos y textos en el que el cine nos hace caminar de una manera dispuesta, sensible y con tensiones que deriven en experiencias formativas, que transformen, dinamicen y movilicen las estructuras subjetivas para devenir en una nueva forma de ser y de estar en el mundo: en contacto con el arte cinematográfico y con las potencias que este implica y posibilita para la formación, una realidad que se hace visible y amplía la gama de posibilidades para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Ahora, a manera de cierre, me gustaría dejar una última reflexión: ¿por qué cinematografías de formación? La cinematografía, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es el arte y la técnica “de proyectar imágenes fijas de manera continuada sobre una pantalla para crear una sensación de movimiento”, lo que estriba en la generación de un producto llamado: película. Sin volvemos a las raíces etimológicas de la palabra *cinematografía* nos daremos cuenta de que se compone de dos núcleos: *cinemática* y *grafía*, la primera referida al movimiento, y la segunda, a la escritura o imaginación, en el sentido estricto de hacer imágenes.

Sin embargo en este trabajo de grado se pretende generar una nueva perspectiva frente a la cinematografía como la posibilidad de generar movimientos, desplazamientos diría Masschelein, para la construcción de imágenes (grafías) que se pueden manifestar en diferentes formatos, escritos o visuales (pinturas, dibujos, entre otros). De tal forma que en sí mismo, parte de lo que se ha compartido en el texto son cinematografías: movimientos de las imágenes, o movilizaciones de imágenes – así como de imaginarios. En este concepto se incluyen también mis propios ejercicios creativos y los de los estudiantes.

Hablar entonces de cinematografías de formación, implica hablar de aquellas movilizaciones en relación con el cine que permitieron experiencias formativas o de formación, experiencias como las que he traído en este trabajo de grado y que presento como una invitación a seguir construyendo conocimiento en diálogo con las artes y la educación.



1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2007).** *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arnheim, R. (1986).** *El cine como arte*. Barcelona: Paidós S.A.
- Ávila, R. & Arreaza, E. (2006).** "Cine en el aula", una estrategia innovadora para el desarrollo de la cultura audiovisual. *Educación y ciencias humanas*, Año XIV (26-27). Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Barbosa, R. & Ospina, T. (2016).** *Formativo de apreciación cinematográfica*. C°BIFR.13.V1. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/formativo/1542c4fc4e970c99?projector=1>
- Burgos, E. (2008).** *El cine como estrategia didáctica: enseñanza de las ciencias sociales en el grado 8o - 3 de la Institución Educativa Picachito del municipio de Medellín*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castro, A. (1962).** *Ceniza inconclusa: ensayos breves sobre arte y literatura*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Cavafis, C. (1999).** *Antología poética*. Alianza Editorial, Madrid.
- Celis, D. & Maestre, L. (2014).** *Del texto literario impreso a la adaptación cinematográfica: una propuesta didáctica para promover los procesos de lectura como experiencia estética*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chada, M. & Moriñigo, M. (2007).** Lectura, escritura y cine en la formación docente. *Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico*, 12 (46 -47), 85 – 98.
- Chancí, L. (2015).** *Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Colomer, T. (2001).** La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Año 22 (4).
- Deleuze, G. (2009).** *La imagen- tiempo: estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2010). *La imagen – movimiento: estudios sobre cine 1*. Buenos Aires: Paidós.
- Dörr, O. (s.f).** *La formación (bildung): un concepto integral*. Recuperado de: http://www.dcb.cl/wp-content/uploads/2013/exp_gde/Dr_Dorr.pdf
- Dussel, I. & Gutiérrez, D. (2006).** *Educar la mirada : políticas y pedagogías de la imagen*. Compilación. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

- Farina, C. (2005).** Arte, Cuerpo y Subjetividad: Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Fernández G., J. (s.f).** Pensar las imágenes. Deleuze y sus estudios sobre cine. *Neutral*, 3. Universidad Complutense de Madrid.
- Gadamer, H-G. (1993).** *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gispert, E. (2008).** *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones S.A.
- Gómez, Y. (2013).** *Cine y literatura: dos modos de narrar historias, propuesta didáctica para fortalecer los procesos de lectura literaria en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres Restrepo*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Mayolo, C. (2002).** *¿Mamá qué hago?*. Bogotá: Oveja Negra.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006).** Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Colombia.
- _____. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Colombia.
- _____. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media. Colombia.
- Mitry, J. (1965).** *Estética y psicología del cine*. España: Siglo XXI Editores.
- Ospina, C. (2007).** Ideas antropológicas subyacentes a la metáfora del viaje como experiencia formativa en los filmes de animación “El Extraño Mundo De Jack” y “James Y El Melocotón Gigante”. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Peña, L. (2013).** *La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Cauca.
- Pulecio, E. (s.f).** *El cine: análisis y estética*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Ruiz, N. (2012).** *El cine como herramienta educativa para la formación en Valores Ciudadanos y Culturales*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Salinas, J. (2004).** Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-16. Recuperado de: <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. (1996).** *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Colombia.
- Sarmiento S., M. (s.f).** *Enseñanza y aprendizaje: teorías*.

Universidad de San Buenaventura. (2014). *Resolución rectoral.* N°077. Recuperado de:
<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/docs/Cursos-Formativos-en-Cultura-y-Deporte>

_____. (2012). Reglamento estudiantil. En: *Resolución rectoral.* N° 090.
Recuperado de: <http://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/Doc-Institucionales/Marco-General-Estudiantil.pdf>

Uribe, N. (2013). *Cinematografía y construcción textual como guías narrativas y de impacto en el seno de la propuesta Ser (Servicio Educativo Rural) de la vereda “El placer” del corregimiento de Santa Elena.* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Villegas D., L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, (volumen desconocido).* Recuperado de:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL3.pdf>

Zapata, V. (1998). Cine, pedagogía e infancia. *Educación y Pedagogía*, 10 (22), 49 – 60. Universidad de Antioquia, Medellín.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS³¹

- **FORMATO DE TALLERES:**

Acceder a: [propuesta de talleres](#).

- **GRUPO FOCAL:**

Para revisar el audio del grupo focal acceder al siguiente link de carpeta compartida:
<https://www.dropbox.com/sh/9aetkr7t3ziqf7m/AACGOWUqj-VbtMQS1ESLPkQ3a?dl=0>

- **TRABAJOS RESULTADOS DE LOS TALLERES**

Ejercicios creativos de los estudiantes, acceder a: [Evidencias](#).

- **CORTO: EJERCICIO PROPIO EN EL FORMATIVO DE APRECIACIÓN CINEMATOGRAFICA**

Acceder en: [Pasos](#).

³¹ Para acceder a los anexos, dar click en los diferentes hipervínculos.