

SELECCIONADOS CONCURSO 2019

La pedagogía en formación docente vista a través del cine¹

Fernanda Sosa

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por FLACSO, Argentina. Especialista en Políticas Educativas (FLACSO, Argentina). Maestra (Institutos Normales de la ANEP) y Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, UdelaR). Se desempeña como profesora de Pedagogía en el Consejo de Formación en Educación, ANEP.

María Eugenia Parodi

Maestranda en Educación en la UNLP. Maestra (IINN-ANEP). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, UdelaR). Se desempeña como profesora de Pedagogía en el CFE de la ANEP y como maestra coordinadora del CAIF Borocotó.

Cecilia Sánchez

Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE, UdelaR). Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA, ANEP). Se desempeña como profesora de Filosofía en el Consejo de Educación Secundaria de la ANEP.

¹ La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código FSED_3_2017_1_141306.

Resumen

El presente artículo se propone exponer los principales hallazgos de la investigación "Una educación de película. La pedagogía en la formación docente vista a través del cine". Se trató de una indagación de corte cualitativo y su objetivo principal fue generar un aporte en el campo específico de la didáctica de la formación docente, a partir de las clases de Pedagogía.

Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza utilizando cine generó diferentes niveles de reflexión en los estudiantes. El cine posibilitó la ruptura con la enseñanza libresca y con la educación basada solamente en la racionalidad; habilitó el reencuentro con los textos pedagógicos; generó interés y circulación de múltiples saberes; potenció la participación y autonomía de los estudiantes y posibilitó el encuentro con lo otro. Desde el punto de vista de la didáctica se reflexiona sobre las maneras de organizar el currículum y las dinámicas de clase.

Palabras clave: investigación; películas; didáctica; formación docente.

Pedagogy in teacher training career seen through cinema

Abstract

This paper aims to present the main findings of the study "Education as a movie. Pedagogy in teacher training seen through cinema". It consisted in qualitative research and its main objective was to generate a contribution in the specific field of didactics in teacher training, starting from the pedagogy lessons.

The obtained results show that using cinema to teach generates different levels of reflection in students. Cinema made it possible

to break down with bookish teaching and with education based only on rationality. It enabled the reunion with pedagogical texts, generated interest and the circulation of multiple knowledges, fostered the participation and autonomy of students, and made it possible the engagement with others. From the point of view of Didactics there are reflections on the way of organizing the curriculum and class dynamics.

Keywords: research; movies; didactics; teacher training.

1. Introducción

El presente artículo está basado en la investigación "Una educación de película. La pedagogía en la formación docente vista a través del cine", que se adentra en la formación pedagógica de estudiantes de formación docente. Su objetivo principal es aportar a la producción de conocimiento didáctico para la enseñanza a través del cine, en el campo pedagógico, en la formación docente. Particularmente, se enfoca en el cine y busca responder si un diseño didáctico que incluya al cine colabora en la articulación de teoría y práctica en el campo pedagógico. La pregunta que guio las indagaciones fue: ¿puede el trabajo didáctico a partir del cine mejorar la articulación teoría - práctica en la formación docente?

Se trató de una investigación de corte cualitativo, que utilizó la metodología llamada *investigación basada en el diseño*. Esta metodología propone la creación de un diseño didáctico, que sea llevado a la práctica, analizado y reformulado, en este caso, con el objetivo de aportar conocimientos al campo teórico de la didáctica. El análisis y reformulación de dos diseños didácticos elaborados se realizaron a partir de las siguientes técnicas: ocho observaciones participantes,

ocho entrevistas en profundidad a estudiantes y cuatro grupos focales. El trabajo de campo se realizó en los Institutos Normales de Montevideo, en grupos de Pedagogía I y II, durante el segundo semestre de 2018, cursos donde las investigadoras eran docentes.

Se prepararon *dispositivos* audiovisuales conformados por fragmentos de películas y breves textos. Se tomó la propuesta de Bergala (2007) de utilizar *fragmentos puestos en relación*. Esta forma de trabajo parte de la observación de escenas de películas y las relaciones múltiples que los espectadores pueden crear. La circulación de saberes ya no sigue la línea docente-estudiantes, sino que se entrecruzan numerosas líneas de circulación de saberes en la medida en que cada persona puede elaborar sus relaciones entre las películas. Bergala (2007) explica que se puede acceder a *un fragmento preciso de la película y ponerlo en relación, también instantáneamente, con otras imágenes y otros sonidos: otro fragmento de la misma película, un segmento de otra, la reproducción de un cuadro, el comentario en off de un director, un documento de archivo, etc.* (p.114).

La utilización de fragmentos puestos en relación –según Bergala– tiene como ventajas la velocidad del pensamiento: *poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más cosas que un largo discurso* (Bergala, 2007: 115) y la transversalidad, ya que *se pueden establecer relaciones imprevistas, iluminadoras y excitantes (...) que una aproximación más lineal mantendría en categorías estancas* (Bergala, 2007: 115). El uso de fragmentos permite que se ponga bajo la mirada algo reducido pero que a la vez condensa sentidos y puede transformarse en una nueva totalidad. Por otro lado, el visionado de un fragmento puede generar interés

por el visionado de la película completa. Ambos sentidos son educativos, afirma Bergala.

La selección de películas con las que trabajar en clase siguió criterios establecidos con anterioridad; se buscó que las películas provinieran de distintos países como manera de aminorar los sesgos del mercado de distribución de cine. Se presentaron películas dirigidas por varones y por mujeres para reflejar la composición de la sociedad sin exclusiones en materia de género.

Estos dispositivos que presentan fragmentos puestos en relación se visualizaban en clase, pero, además, a los estudiantes se les había entregado bibliografía teórica sobre cada temática y una consigna de visionado. Esta consigna, más bien abierta, partía de la presentación del tema a tratar y la solicitud de 'subrayar' algunos de los tramos visualizados para su discusión posterior. Luego de la visualización se pasaba a una modalidad de debate en la que se abría la discusión a los estudiantes y la docente realizaba la tarea de moderar la discusión, agregar preguntas, contrastar con temas teóricos, etc.

Algunos autores insisten en la creación audiovisual por parte de los estudiantes (Bergala, 2007; Augustowski, 2017). Esta constituye otra posibilidad de trabajo educativo, pero en este proyecto se determinó trabajar con la visualización de los fragmentos de películas. Esta perspectiva se basa en una concepción de espectador/a como productor de significado y no meramente como un receptor. Miranda y Vicci (2011) plantean que el espectador es un creador visual, no porque realice la producción material de la imagen sino porque realiza la *producción simbólica a partir del manejo, el uso y el destino de esa imagen social* (p. 74). El lugar de la mirada es el de la producción de sentidos.

Lejos de considerar al espectador

como alguien pasivo, se intenta superar la identificación entre mirada y pasividad, como lo plantea Rancière (2017):

mirar es también una acción [...]. El espectador también actúa, como el alumno o como el docente. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otro tipo de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante (pp. 19-20). Esta es la idea de *espectador emancipado*. Emancipación en este contexto, justamente significa *el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran* (Rancière, 2017: 25).

Por último, uno de los supuestos de los que parte este proyecto es que el cine es uno de los elementos que comportan nuestra cultura, y como tal, debe ser puesto a disposición por la educación. Si se deja fuera de la educación al cine –o a la cultura visual– se recorta parte relevante de la cultura. Para evitar esto se buscan maneras de incorporar el cine a la escena pedagógica, pero respetando las películas como obras de arte y de cultura (Bergala, 2007).

En este artículo se presentan los resultados de la investigación en tres apartados. Los primeros discuten la formación de profesionales reflexivos a partir de la vinculación entre teoría y práctica en formación docente. Posteriormente, se aborda la pregunta: ¿por qué incorporar cine a la enseñanza? Un último apartado contiene reflexiones en torno a la didáctica de la formación docente.

2. A propósito de la formación de profesionales reflexivos

La profesionalización no es un hecho que se dé por sí solo, es un proceso hacia el cual hay que tender en todos los ámbitos de la formación docente, para lo cual un posible camino es el de desarrollar prácticas de enseñanza reflexiva.

La enseñanza reflexiva tiene como objetivo la formación de practicantes reflexivos, que adopten una postura profesional reflexiva como un componente duradero de su *habitus* profesional (Perrenoud, 2004). Para lograr esto es fundamental considerar a la práctica reflexiva como un elemento que se adquiere mediante la práctica.

El *habitus* reflexivo actúa como mediador entre los saberes con que contamos y las situaciones en las que tenemos que actuar. La práctica reflexiva es condición necesaria para hacer frente a la complejidad de las prácticas educativas, y constituye una relación con el mundo, activa, crítica, autónoma, que tiene que ver más con una actitud que una competencia metodológica. La existencia de *zonas indeterminadas de la práctica* (Schön, 1987), situaciones únicas que no pueden abordarse desde una racionalidad técnica, necesita profesionales que puedan definir los problemas y tomar decisiones fundamentadas. Un practicante reflexivo revisa sus propuestas, se plantea preguntas, intenta comprender mejor, teoriza sobre su práctica, se proyecta a futuro.

La formación del *habitus* profesional requiere de formas de enseñanza que incluyan la dimensión didáctica en sus preocupaciones y que piensen acerca de cómo ese *habitus* se puede efectivamente enseñar.

Pensar en propuestas en las que



La práctica reflexiva es condición necesaria para hacer frente a la complejidad de las prácticas educativas, y constituye una relación con el mundo, activa, crítica, autónoma, que tiene que ver más con una actitud que una competencia metodológica. La existencia de zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1987), situaciones únicas que no pueden abordarse desde una racionalidad técnica, necesita profesionales que puedan definir los problemas y tomar decisiones fundamentadas. Un practicante reflexivo revisa sus propuestas, se plantea preguntas, intenta comprender mejor, teoriza sobre su práctica, se proyecta a futuro.

se dispongan situaciones que inviten a la reflexión no implica pensar en que es posible enseñar a reflexionar, como si esto fuera un saber hacer que se posee como docente y del cual carecen los estudiantes. *Esa es la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado – en un cuerpo o un espíritu– y debe pasar al otro* (Rancière, 2017: 20). Los dispositivos cinematográficos elaborados y presentados en las clases fueron valorados en esa clave. Tienen que ver con generar lo que Schön (1987) llama *prácticum reflexivo*, una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica; son propuestas que tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a adquirir formas de arte esenciales para moverse en las *zonas indeterminadas de la práctica*. Se piensan como contextos que se aproximan al mundo de la práctica, en los cuales se puede aprender a través de proyectos que simulan la práctica, libres de las presiones y riesgos de la práctica real, pero siempre en referencia a ella.

Una de las condiciones para que los estudiantes adhieran a la práctica reflexiva es la presencia de una formación que desde el comienzo articule teoría y práctica, en el entendido que la reflexión sobre los problemas profesionales puede aprenderse solamente en referencia a la práctica (Perrenoud, 2004: 20).

3. Aportes para la articulación teoría – práctica en formación docente

Una de las dificultades identificadas en la formación es el distanciamiento existente entre las asignaturas teóricas y la práctica docente.

Los contenidos, específicamente de Pedagogía, se consideran por los estudiantes *muy teóricos; no entendés mucho para qué; no sabés si los vas a poder aplicar; cuesta entender de qué nos va a servir; yo sentía que solo eran fotocopias que tenía que leer*. Los textos aparecen como algo abstracto, de difícil comprensión, sin vínculo con la tarea docente, ya que *leyendo lo teórico no ves la realidad* (GF4).

Según Schön (1987), el problema está en la epistemología de la práctica que prevalece. Por un lado, tenemos una forma de entender la práctica que se basa en la racionalidad técnica, proveniente del positivismo, y por otro, una basada en el conocimiento y la reflexión en la acción. En la racionalidad técnica los conocimientos teóricos tienen un mayor reconocimiento, y se espera que, habiendo aprendido estos, servirán para aplicarlos directamente a las situaciones concretas a las que se enfrenten los estudiantes como docentes. Prevalece una lógica aplicacionista del conocimiento.

Desde la perspectiva de la formación de profesionales de la educación, la dimensión reflexiva, lejos de ser un contenido más de una asignatura, debe estar en el centro de la formación, tornándose fundamental la discusión acerca de la concepción de este vínculo entre teoría y práctica.

Los conocimientos teóricos tienen un lugar de gran importancia en la formación, ya que la experiencia por sí sola no conduce siempre a la reflexión, sino que hay que preguntarse por la práctica de forma metódica y sistemática, contando con esquemas de pensamiento y saberes pedagógicos que nos permitan discutirla para mejorarla. Pero no alcanza solamente con la acumulación de información teórica para una formación profesional, si no se establecen puentes con la práctica.

El trabajo a partir de los dispositi-

vos que incluyeron el cine en la enseñanza logró generar un vínculo fluido entre los textos del curso y la práctica educativa. Los estudiantes visualizaron el sentido de lo teórico en relación a su formación, así como de la asignatura, mejorando la comprensión y la posibilidad de aprender. Esto se ve representado en expresiones como estas: *era como sistemático [...], era como siempre un ping pong de qué pasa en esta película y cómo es la realidad nuestra; yo no lo vi como una cosa separada de la otra, fue totalmente ensamblado, no podía entender la situación o capaz no lo veías de esa manera, sin haber leído anteriormente los textos* (E3); *ayuda a unir lo que aprendés en clase; entendés mucho mejor el tema, pero previo necesitás lo teórico* (E4); *me ayuda a conectar los contenidos, a ampliarlos, a ponerles ejemplos* (E5); *estábamos contextualizando la lectura* (GF2).

La visualización aporta a la comprensión de la teoría, así como los conocimientos teóricos permiten enriquecer la reflexión acerca de la práctica, produciéndose, de esta forma, un acercamiento entre las dos dimensiones.

Siguió manifestándose en algunos casos la concepción de lo teórico como algo que se mantiene en un nivel superior que hay que *bajar a tierra*; en referencia a la práctica, que tiene que ser *aplicable, que te vaya a servir*. Esta concepción genera cierta frustración en los estudiantes, ya que tienen la expectativa de que lo teórico va a responder, resolver la práctica, cuestión que no sucede en forma lineal ni automática como se espera. Esto responde a una concepción del conocimiento profesional tradicional que Schön (1987) explica así: *El "saber qué" tiende a ser prioritario sobre el "saber cómo"; y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta un planteamiento tecnológico.* (p. 271)

4. Sobre el contenido de la reflexión

En este análisis se establecen diferentes niveles de reflexión, que toman como referencia las clasificaciones realizadas por Van Manen y por Grimmett (Elías, Barcia, Hernando, 2007). Ambos autores distinguen tres formas que puede adquirir la reflexión, aumentando el nivel de complejidad y cambiando el carácter en cada una de ellas.

Surgieron, a partir de la introducción del cine, reflexiones vinculadas a diversos aspectos de lo educativo, que podemos ubicar en ciertas temáticas comunes en relación a cuatro ejes: sus propias trayectorias como estudiantes y practicantes, el lugar del cine y de lo audiovisual en las prácticas de enseñanza, la profesión docente y temáticas vinculadas a la educación en términos generales.

En el marco de estas temáticas, se pueden observar niveles de reflexión diversos, que se describirán a continuación:

Reflexión como medio para la acción: La reflexión se presenta en este nivel como un medio para mejorar las prácticas educativas. Se caracteriza por su propósito instrumental, ya que tiende a poner en práctica conocimientos, conceptos, teorías. Este tipo de reflexión está más abocada a pensar en los medios y no tanto en los fines, asociándose a una racionalidad técnica.

Reflexión como interpretación: En un segundo nivel de reflexión aparece la deliberación o toma de postura entre más de una forma de entender la enseñanza, la necesidad de buscar un marco interpretativo desde donde comprender lo educativo, ya que diversas posturas tienen, como consecuencia, prácticas pedagógicas diferentes. En este nivel el conocimiento teóri-

co no tiene la función de dirigir la práctica, sino que provee información para la toma de postura según cierto marco. La reflexión se enfoca a comprender las experiencias educativas y las decisiones que se toman sobre la práctica.

Reflexión como reconstrucción: En este tercer nivel de reflexión se hace presente la temática de los fines de la educación. Las reflexiones tienen que ver con la reconstrucción de los esquemas de acción con que contamos para nuestro ejercicio práctico, tanto como la revisión del propio sujeto en su lugar de enseñante y estudiante.

A partir del trabajo de campo, se pudieron visualizar los tres niveles de reflexión señalados.

5. ¿Por qué incorporar el cine a la enseñanza de la pedagogía?

La realización de esta investigación ha permitido visualizar algunas dimensiones en las que la incorporación del cine aporta a la enseñanza de la pedagogía. No se pretende fundamentar que solo a través del cine se pueden obtener estos efectos ni, inversamente, que el cine es suficiente para generarlos. La intención es compartir la potencialidad de la experiencia cinematográfica en el aula de Pedagogía.

La incorporación del cine constituye una práctica frecuente en las instituciones educativas, al igual que el uso de imágenes en las aulas. Serra (2014: 141) sostiene que desde los inicios de las instituciones educativas modernas ha existido una matriz visual en estas. En el mismo sentido, Runge Peña, Piñeres e Hincapié (2009) analizan las imágenes del *Orbis sensualium pictus* (representación del mundo por medio de imágenes, de 1658) de Comenio, que incorpora *un registro pictórico ejemplar susceptible de*

ser tematizado pedagógicamente y marca el inicio del uso de imágenes en el ámbito de la pedagogía (p. 74).

En el presente, la relevancia de las imágenes y dispositivos para la cultura visual es indiscutible. Hernández (2012) asume *que estamos viviendo en un nuevo régimen de visualidad* (p. 23) para el cual el autor reclama una nueva narrativa para la educación que incluya la cultura visual. Dicho de otra manera, si bien siempre hubo imágenes en las instituciones educativas, estas se circunscribían al formato pedagógico en uso. Siguiendo a Serra (2006), se puede señalar que la incorporación de imágenes –específicamente, de cine– se realizaba, pero sin modificar la gramática, el tiempo, el espacio escolar.

El material empírico concuerda con la expresión de Dussel y Gutiérrez (2006): *La nuestra es una sociedad saturada de imágenes* (p. 11). La exposición a ellas llega desde diversos dispositivos y así se reconoce en el trabajo de campo: *ahora es como que todo el tiempo tenemos imágenes* (E6); se nombra especialmente a los videos que circulan, a *Instagram* y la preponderancia que se le da allí a las imágenes, entre otros elementos. Hernández (2012) señala la *relevancia de la visión y la visualidad en el mundo contemporáneo* (p. 26).

En este trabajo se ha seguido la propuesta de Bergala (2007): *Lo mejor que puede hacer la escuela hoy es hablar ante todo de las películas como obra de arte y de cultura* (p. 49). A continuación, se comparten aportes que el cine puede realizar a la enseñanza de la pedagogía.

5.1. El cine posibilita rupturas con algunas tradiciones

En primer lugar, se plantea como beneficiosa la ruptura con la ense-

ñanza libresco. Se rompe con las rutinas, pero además se presenta como una manera diferente de acceder a los contenidos. Por ejemplo: *yo retengo información en lo auditivo y lo visual, me cuesta mucho aprender desde los textos* (E3).

No se trata solamente de las diferencias entre lo escrito y lo audiovisual; también se vincula con que lo visual plantea el debate sobre las fuentes de legitimidad de los conocimientos y las formas de pensamiento con que se producen estos. Carli (2006) ubica estas reflexiones de la siguiente manera: *En algunas zonas de la reflexión filosófica contemporánea se vuelve a colocar en un lugar central la discusión sobre las fronteras entre arte y conocimiento, en particular en las ciencias sociales y humanas* (p. 85). La autora mencionada plantea que Agamben, entre otros, ha cuestionado la escisión que se produjo entre filosofía y poesía y entre palabra poética y palabra pensante, a partir del Iluminismo del siglo XVII que ubicó en un lugar central a la racionalidad en el pensamiento (Carli, 2006: 85). Carli expresa que la cuestión visual trae estos temas a debate.

Otra dimensión de esta experiencia fue el compromiso de las emociones. Esto, por un lado, podría dar cuenta del nivel de implicación de los estudiantes con la experiencia y, por otro, de la importancia de esta dimensión en el aprendizaje que suele quedar por fuera de lo educativo en la tradición moderna.

Según Larrosa (2006), podemos definir una experiencia como eso que *me pasa*. Ella supone el enfrentamiento a un acontecimiento, a algo que no soy yo (principio de exterioridad de la experiencia) y no depende de mi voluntad, en nuestro caso, las escenas cinematográficas seleccionadas. Sin embargo, el lugar de la experiencia es el propio sujeto (principio de subjetividad de la experiencia). En ese sentido, ella

supone un doble movimiento de exteriorización e interiorización y un sujeto abierto, sensible, activo, que es atravesado por esa experiencia. *De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo; pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación* (Larrosa, 2006: 46).

El cine emociona, sensibiliza. Se trata de una experiencia reflexiva, pero también emotiva, una experiencia de formación o transformación de la sensibilidad propia (Larrosa, 2006: 50). La racionalidad moderna científico-técnica separa la sensibilidad del sujeto cognoscente. La tradición crítica ha enseñado que no hay conocimiento sin subjetividad, sin sensibilidad. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje se tiende a disociar estas dimensiones y dejar por fuera lo emotivo. En los grupos focales y entrevistas, los estudiantes destacan la importancia de la sensibilidad en la educación y el efecto que esta experiencia tuvo en ese sentido. Los estudiantes expresan haber sentido enojo, tristeza, impotencia, frustración, alivio, bronca, tensión, entre otras. En particular se señala la empatía en numerosos casos. Bergala (2008) explica que el cine se distingue de otras artes porque representa *la realidad a través de la realidad* (p. 42). Es esta característica propia del cine la que propicia la empatía. Expresan los estudiantes que leer textos con determinadas problemáticas no 'les llegan' tanto como ver esas problemáticas reflejadas en la pantalla: *lo ves en realidad, estás viendo la situación* (E1). En el cine se puede ver: *una historia, una persona, una cara* (E3). Esta referencia a la *cara*, el *rostro*, la *carita* surge repetidamente. El cine colabora poniendo rostro a las situaciones y esto posibilita la empatía.

Una estudiante reflexiona acerca de las marcas que dejan en nosotros las imágenes que nos han

impactado y plantea que eso puede despertar interés y propiciar la reflexión. Otros insisten en que es esa marca emocional la que importa, ya que nos involucra por completo en la cuestión. *Y cuando te tocan el cuerpo, ya lo incorporaste y ya no hay quien te saque* (E7). Esta sensibilización se verifica en un ambiente protegido porque no estás en la clase, estás por fuera: *te hace como un clic. Lo estás viendo, lo estás escuchando, estás por fuera, no estás metido en una clase* (E5).

La experiencia del cine permitió explicitar ese anudamiento entre conocimiento y sensibilidad y la posibilidad de reflexionar, incluso, en torno a las relaciones entre cuerpo y educación. Expresa una estudiante: *es algo que va junto: la reflexión y el emocionarse* (E5)

5.2. Habilita el reencuentro con los textos pedagógicos

La manera en que se trabajó con el cine en esta experiencia permitió a los estudiantes ir a los textos, encontrar un sentido a su lectura, ir a buscar respuestas, hacerles preguntas, ponerlos en duda. Es decir, la experiencia posibilitó un reencuentro con los textos escritos. Los mismos estudiantes que declaraban no comprender o rechazaban la lectura de materiales teóricos, desde la mirada de los fragmentos de películas, pudieron reencontrarse con esos materiales desde otro lugar. Expresan que lo que miraban les remitía a autores e ideas trabajados en clase, que necesitan de la *base teórica* que les aportara conceptos para poder entender lo que vieron. Una estudiante plantea que ella hizo un *ping-pong* entre cine, teoría y prácticas o situaciones de la realidad (E2). En otra entrevista se plantea que hay que *ir y volver con el texto* (E8) y otra estudiante va más allá y expresa que necesi-

tó volver al texto después de ver la película y que entonces recién lo entendió (E7). *Yo necesito lo teórico para poder reflexionar* (E5) reclamaba una estudiante. El cambio de sentido es evidente: de la lectura de textos como obligación, como actividad distante, monótona y tediosa al planteo de la necesidad de esos materiales teóricos presentes en textos escritos e incluso el disfrute a partir de su resignificación: *me gustaron los textos que se trabajaron* (E8). Este punto es crucial para este trabajo, ya que la inquietud que condujo la investigación se refería a la articulación teórica-práctica en la formación docente.

5.3. Genera interés y circulación de múltiples saberes

El cine en las clases de Pedagogía sirve en tanto que provoca atracción, interés y sostiene la atención. El material empírico abunda en expresiones que recogen estas ideas. A modo de ejemplo: lo visual atrae porque *entra más, te entra por los ojos más* (E2); es entretenido, motivante, entusiasmo, posibilita el disfrute. Expresan que no faltaron a clase y todos prestaban atención: *no era casi obligación, ya era como un interés* (E2); *se crea un ambiente, te cambia la clase* (GF4).

Entre los motivos por los cuales incorporar el cine a la enseñanza de la pedagogía, aparece el reconocimiento del cine como portador de información, descriptor de contextos, portador de múltiples detalles, ejemplificador de contenidos y situaciones. Los estudiantes transitan sin dificultad por distintos lugares y momentos que presentan los fragmentos de películas y extraen profusa información de estos.

5.4. Potencia la participación y la autonomía de los estudiantes

La manera en que se incorporó el cine a la enseñanza de la pedagogía impulsó la participación, el compromiso y la investigación y estudio por cuenta propia. Las observaciones de las clases muestran que la participación oral de los estudiantes en clase fue altísima. El compromiso con los temas, cuestión señalada por varios estudiantes en el trabajo de campo, se vincula con una mayor comprensión de los contenidos y con la movilización de emociones que el cine realiza. La visualización de los fragmentos de películas generó la vuelta a los textos teóricos en busca de claves de interpretación y de pensamiento.

5.5. Posibilita el encuentro con lo otro

Se puede constatar la experiencia del cine como encuentro con lo otro. Pudieron *ampliar horizontes* (GF1), cambiar la óptica, comparar situaciones distintas, sacar conclusiones teóricas a partir de la comparación, valorar, contrastar, ver *otro panorama* y resignificar cosas que les ocurren (GF4).

Esta posibilidad de *encuentro con lo otro* puede ser pensada desde Badiou (2004), para quien el cine constituye una situación filosófica: *la relación entre términos que, en general, no mantienen relación alguna. [...] un encuentro entre términos extraños* (p. 23). Esta definición se emparenta con el sentido emancipatorio de la educación propuesto por Rancière (2017). Entre ambos filósofos se teje el sentido que se busca evidenciar. El cine permite el ejercicio de pensar lo extraño, de conectar lo desconectado, de buscar relaciones allí donde no había, sentidos divergentes, alternativos, en un tiempo tan real como irriso-

La racionalidad moderna científico-técnica separa la sensibilidad del sujeto cognoscente. La tradición crítica ha enseñado que no hay conocimiento sin subjetividad, sin sensibilidad. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje se tiende a disociar estas dimensiones y dejar por fuera lo emotivo. En los grupos focales y entrevistas, los estudiantes destacan la importancia de la sensibilidad en la educación y el efecto que esta experiencia tuvo en ese sentido. Los estudiantes expresan haber sentido enojo, tristeza, impotencia, frustración, alivio, bronca, tensión, entre otras. En particular se señala la empatía en numerosos casos.

rio, en un espacio de reflexión colectivo.

El cine se define por una paradoja y por eso es una situación para la filosofía [...] el cine es una relación totalmente singular entre un total artificio y la total realidad. El cine es, al mismo tiempo, la posibilidad de una copia de la realidad y la dimensión totalmente artificial de esa copia (Badiou, 2004: 28).

El cine ayuda a sentir *lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir, o lo que aún no quiero sentir* (Larrosa, 2006: 50), acercarme a aquello que me resultaba ajeno, por extraño u obvio. El pensamiento crítico supone, justamente, el ejercicio de interrogar la realidad, complejizarla, explicitar los supuestos en los que descansan prácticas y discursos, los vínculos con los demás y con el mundo. Reflexionar es poner en suspenso saberes y prácticas, observarlas con detenimiento. Poder dar cuenta de 'eso' que me genera una escena. Es una vía de acceso al saber, a la problema-

tización, a cuestionar(me), a revisar mis prácticas y posiciones pedagógicas.

6. Reflexiones en torno a la didáctica de la formación en educación

En este apartado se pretenden ofrecer algunos insumos para la didáctica de la formación en educación, no como recetas sino como aportes para la reflexión en este ámbito.

6.1. Acerca de la manera de organizar el currículo

El diseño didáctico puso en práctica una forma de organizar el currículum no lineal, lo que motivó reflexiones por parte de los estudiantes en relación con diferentes maneras en las que se puede organizar dicho currículum. Surgieron planteos de interés como el de considerar al curso como el tránsito entre diver-

vos formatos, textos, situaciones, a saber: películas, entrevistas, estudios de casos, artículos, ejemplos, situaciones de la práctica, audios y textos con referencias teóricas que permitan a los estudiantes interiorizarse e intervenir en las discusiones académicas de la disciplina.

Hernández (2012) propone *una educación para individuos en tránsito que construyen y participan en experiencias rizomáticas de aprendizaje, en las que aprenden a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo, y a sus relaciones con los otros y consigo mismos* (p. 12). La idea de rizoma remite a un modelo epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica. Traducido esto a la organización curricular, es posible pensar un currículo que en lugar de organizarse por temas o cronológicamente siga las *indagaciones que dan sentido al mundo*. Entendemos que este es el sentido del diseño didáctico puesto en práctica. Este diseño, que incorpora fragmentos de películas puestos en relación con textos pedagógicos de carácter teórico, más una consigna de visualización y un espacio de debate (que profundiza los niveles de reflexión), permite el acceso a las temáticas del curso desde múltiples entradas.

Bergala (2007) expresa que trabajar con los fragmentos puestos en relación permite salir de la lógica del pensamiento informático.

[Se] puede optar por tomar vías más rizomáticas en las que las cadenas propuestas no entren necesariamente en elecciones binarias y jerarquizadas verticalmente. En una colección de fragmentos, se pueden imaginar múltiples circulaciones que apelen a formas diferentes de inteligencia. Se abren entonces otros tantos caminos, libres, no jerárquicos, que implican relaciones

de órdenes diversos (analítico, poético, de contenido, formal) entre los fragmentos (p. 116).

Este es un punto crucial a tener en cuenta. La incorporación del cine desde esta lógica genera una circulación de saberes que desestabiliza las planificaciones lineales de los cursos.

6.2. Acerca de formas de organizar la dinámica de la clase

Numerosas menciones en el trabajo de campo señalan que el debate organizado en clase luego de la proyección de los fragmentos de cine resulta positivo porque las miradas sobre un tema se enriquecen, se ven distintos puntos de vista, se construyen colectivamente ideas y conceptos. Reconocen como fundamental el papel docente como coordinador en estos debates, para realizar preguntas, recapitular, traer elementos teóricos a la discusión, volver al tema cuando la discusión se sale del carril, proveer un 'hilo conductor', poner diversos elementos en secuencia.

Páginas atrás se presentan distintos niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes. La organización del espacio de debate posibilita el tránsito de estudiantes por estos distintos niveles, en la medida en que comparten sus reflexiones y sus prácticas. Colectivamente se avanza en el sentido de la profundización de la reflexión.

Los múltiples dispositivos y pantallas presentes en clase podrían haber sido utilizados en lugar de una exhibición simultánea para todo el grupo. La opción realizada aquí fue otra y se sostuvo un trabajo en común que desplegó potencialidades (construcción colectiva de conocimientos, profundización de los niveles de reflexión, papel del docente).

6.3. Sobre el dispositivo de visibilidad en que se inserta el cine

Algunos estudiantes plantean que al mirar cine en la clase se genera una llamada de atención sobre cuestiones que en otras situaciones podrían pasar desapercibidas. Una estudiante lo expresa con mucha claridad; dice que hay imágenes que no te dicen nada, *hasta que alguien frena y te dice: mirala* (E5).

Pero además de esta llamada de atención, dejan claro que la proyección suelta de las escenas de cine no alcanza para generar una experiencia educativa. *Es el cine y cómo lo usás* (E7) – expresa una alumna y ubica a la proyección en el *marco de la clase*. Sobre este punto, resulta conveniente atender a algunas reflexiones de Rancière (2017) acerca de las imágenes en el arte; analiza muestras fotográficas de carácter artístico, indagando sobre lo intolerable en las imágenes. A partir de un ejemplo, revela que algunas imágenes que podrían por sí solas no resultar intolerables, se tornan difíciles de tolerar por estar acompañadas de palabras que completan una imagen del horror que la fotografía en sí no muestra. Sostiene entonces que

Una imagen jamás va sola. Todas pertenecen a un dispositivo de visibilidad que regula el estatuto de los cuerpos representados y el tipo de atención que merecen (Rancière, 2017: 99)

No se trata solo de la imagen, sino del dispositivo de visibilidad en que ella se inserta. Rancière (2017) explica que las imágenes *contribuyen a diseñar configuraciones nuevas de lo visible, de lo decible y de lo pensable, y, por eso mismo, un paisaje nuevo de lo posible. Pero lo hacen a condición de no anticipar su sentido ni su efecto* (p. 103). Dicho de otro modo, la visualización de imágenes –o de cine, se puede

En primer lugar, la utilización de cine posibilita la ruptura con la enseñanza exclusivamente libresco y con una narrativa pedagógica en la cual la formación pasa exclusivamente por lo racional. En segundo lugar, habilita el reencuentro con los textos pedagógicos, generándose una necesidad de recurrir a aquello que la teoría tiene para aportar y llenando de sentido el contenido de la asignatura. En este sentido, el notorio interés despertado promovió la reflexión y la circulación de múltiples saberes. La incorporación del cine potenció la participación y la autonomía de los estudiantes en sus procesos formativos. Por último, se posibilitó el encuentro con lo otro, con la alteridad, permitiendo pensar lo extraño, conectar lo desconectado, buscar relaciones donde no las había, encontrar sentidos divergentes.

agregar – genera variaciones en sus efectos, que no es posible anticipar ni prever (conforme a la concepción de espectador emancipado del autor) y los dispositivos en que se inserten pueden generar aproximaciones diversas por parte de los distintos espectadores.

7. Reflexiones finales

La presente investigación partió de la pregunta: ¿puede el trabajo didáctico a partir del cine mejorar la articulación teoría práctica en la formación docente? Con base en la misma, se presentan algunas conclusiones. En primer lugar, la utilización de cine posibilita la ruptura con la enseñanza exclusivamente libresco y con una narrativa pedagógica en la cual la formación pasa exclusivamente por lo racional. En segundo lugar, habilita el reencuen-

logra relacionar la teoría pedagógica y situaciones de la práctica educativa, sin que hubiera un saber posicionado con mayor estatus que el otro.

Las prácticas de enseñanza reflexiva habilitan la apertura de temas, discusiones, problemáticas, intereses, más allá del cierre de la clase o del curso. Estas prácticas trascienden la búsqueda de la respuesta correcta; posibilitan la comprensión de lo educativo como un campo complejo, en el que se convive con la incertidumbre, con lo que no se sabe, con lo que no se puede predecir.

Esta experiencia de investigación fue en sí misma una práctica reflexiva, posibilitada en parte por la metodología seleccionada, que implicaba la revisión permanente de las propuestas de enseñanza y, especialmente, por permitir el involucramiento en el propio proceso de investigación como docentes, pudiendo revisar las prácticas, reflexionar a partir de la mirada externa y del análisis colectivo. Se constituyó así en una experiencia que también fue formativa para las docentes involucradas.

8. Bibliografía

- AUGUSTOWSKY, G. (2017): *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- BADIOU, A. (2004): "El cine como experimentación filosófica." En Yoel, G. (2004): *Pensar el cine I: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, pp. 23-35.
- BERGALA, A. (2007): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, España: Laertes Educación.
- CARLI, S. (2006): "Ver este tiempo. Las formas de lo real". En Dussel, I.

y D. Gutiérrez (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial-FLACSO, pp. 85-95.

DUSSELL, I. (2006): "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente" En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial - FLACSO, pp. 277-293.

DUSSELL, I. y D. GUTIÉRREZ (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial - FLACSO Argentina - OSDE.

DUSSELL, I. (2011): VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

ELÍAS, M. E.; BARCIA, M. y G. HERNÁNDEZ (2007): "Perspectivas teóricas en la construcción del concepto de enseñanza reflexiva", en I Jornadas de Investigación en Educación "Sujetos, prácticas y alternativas", Mar del Plata, mayo de 2007.

HERNÁNDEZ, F. (2012): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, España: Octaedro

LARROSA, J. (2006): "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia" En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial-FLACSO.

MIRANDA, F. y G. VICCI (2011): *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo, Uruguay: Santillana.

PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

RANCIÈRE, J. ([2008] 2017): *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

RANCIÈRE, J. ([1987] 2016): *El*

maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

RUNGE PEÑA, A.; PIÑERES, J. y A. HINCAPIÉ GARCÍA (2009): "Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenius". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, N° 47, enero - abril, pp. 71-90. Colombia: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

SERRA, M. (2006): "El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?" En Dussel, I. y D. Gutiérrez, (comp.) (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial - FLACSO, pp. 145-154.

SERRA, M. (2014): "Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino". En Pineau, P. (2014): *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, pp. 135-157.

SCHÖN, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.