



## Accionando imaginarios producidos por el cine: la potencia educativa de las imágenes para la formación docente

*Activating imaginaries from cinema: the educational power of images for the teacher training*

*Acionando imaginários produzidos pelo cinema: a potência educativa das imagens para a formação docente*

**Lutiere Dalla Valle**

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

lutiere@dallavalle.net.br

Recibido: 25/09/2020

Aceptado: 30/12/2020

**Resumen.** Este texto explora la interlocución entre imágenes filmicas, representación e imaginario de la docencia presentado por el cine de Hollywood desde la perspectiva educativa de la cultura visual. Para eso, parte de experiencias desarrolladas en distintos contextos de formación inicial y permanente de maestros y maestras en Brasil, con el fin de desenvolver estrategias didáctico-pedagógicas para la formación docente donde las películas se configuran potentes dispositivos pedagógicos. Las representaciones del trabajo docente examinadas y articuladas desde la perspectiva educativa de la cultura visual (Fernando Hernández, 2007, 2014) permite cuestionar los estereotipos que contribuyen a definir comportamientos, perfilar posiciones jerárquicas y legitimar roles sociales. Sobre todo, la mirada que produce la cinematografía dominante en nuestra cultura que constituye una fuerte referencia para la construcción y producción de las identidades. El cine entendido como artefacto cultural sometido a los modos de direccionalidad de Elizabeth Ellsworth (2001, 2005) puede convertirse en objeto de

Lutiere Dalla Valle / Accionando imaginarios producidos por el cine...

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 5 N° 2 (2020) / Sección Dossier

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

contestación para estimular el pensamiento crítico y político en la formación docente. Dado que todas las películas tienen sus públicos imaginados y se dirigen a “alguien”, en este caso, resulta claro que hay un grupo de películas hechas con un objetivo muy específico: presentarnos modelos de docencia que contemplan tanto imaginarios colectivos en torno a la profesión como también “inspirar” a las futuras generaciones de maestros y maestras. Pensar en cómo estas formas colectivas de ver construyen formas de entender el mundo nos provoca a examinar cómo se configuran los procesos de subjetivación a partir de las relaciones que establecemos entre la imagen y los efectos que producen en nuestras propias formas de ser y actuar.

**Palabras clave.** Cine, Educación, Cultura visual, Representación, Formación docente.

**Abstract.** This text explores the interlocution between filmic images, representation and teacher imaginary presented by Hollywood cinema from the educational perspective of visual culture. From experiences developed in different contexts of initial and permanent teacher training in Brazil, to develop pedagogical didactic strategies for the teacher training where films are powerful pedagogical devices. Teaching examined and articulated from the educational perspective of visual culture (Fernando Hernández, 2007, 2014) favors questioning the stereotypes to defining behaviors, outlining hierarchical positions and legitimizing social roles. Above all, the look produced by the dominant cinematography in our culture, which constitutes a strong reference for the construction and production of identities. The cinema understood as a cultural artifact subjected to the power of address from Elizabeth Ellsworth (2001, 2005), can become an object of challenge to stimulate critical and political thinking in teacher training. Instead, all films have their imagined audiences and are directed at “someone”, in this case, films made with a very specific objective: to present us models of teaching that contemplate both imaginary collectives around the profession as it also aims to “inspire” future generations of teachers. Thinking about how these collective ways of seeing build ways of understanding the world prompts us to examine how the processes of subjectivation are configured from the relationships we establish between the image and the effects they produce on our own ways of being and acting.

**Keywords.** Cinema, Education, Visual Culture, Representation, Teacher Training.

**Resumo.** Este texto explora a interlocução entre imagens filmicas, representação e imaginário da docência apresentada pelo cinema hollywoodiano a partir da perspectiva educativa da cultura visual. Para isso, parte de experiências desenvolvidas em diferentes contextos de formação inicial e continuada de professores a fim de desenvolver estratégias didáticas pedagógicas para a formação da docência onde os filmes se configuram como potentes dispositivos pedagógicos. A docência examinada a partir da perspectiva da cultura visual (Fernando Hernández, 2007, 2014) favorece o questionamento dos estereótipos que contribuem para definir comportamentos, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais. Ademais, o olhar produzido pela cinematografia dominante na nossa cultura que constitui uma forte referência para a construção e produção das identidades. O cinema, entendido como artefato cultural sujeito aos modos de endereçamento de Elizabeth Ellsworth (2001, 2005), pode se tornar objeto de contestação para estimular o pensamento crítico e político na formação de professores. Tendo em conta que todos os filmes têm os seus públicos imaginados e se dirigem a “alguém”, neste caso, percebe-se que existe um conjunto de filmes realizados com um objetivo muito específico: apresentar modelos de docência que contemplem os imaginários coletivos em torno da profissão, e igualmente, “inspirar” as futuras gerações de professores. Pensar como esses modos coletivos de ver constroem modos de compreender o mundo nos leva a examinar como os processos de subjetivação se configuram a partir das relações que estabelecemos entre as imagens e os efeitos que elas produzem em nossos próprios modos de ser e agir.

**Palavras-chave.** Cinema, Educação, Cultura Visual, Representação, Formação de Professores.

## Introducción

El poder de las imágenes en la época contemporánea se manifiesta en espacios en los que anteriormente quizá no lo hacía. Si antes del 2000 nuestras experiencias frente a las pantallas estaban restringidas a los aparatos televisivos y las salas de cine, en los últimos 20 años hemos visto cambiar profundamente estas experiencias de visualización y consumo de imágenes. Producimos, compartimos y consumimos una gran cantidad de visualidades que de algún modo nos hacen sentido y ponen en movimiento nuestras miradas. Los teléfonos móviles constituyen dispositivos inmediatos de producción visual con los que nos dedicamos a relatar visualmente los hechos cotidianos, las conductas humanas, modos de ver el mundo y a nosotros mismos. Esta “estetización” de la vida diaria tiene uno de sus orígenes o, más bien, se relaciona, con las estructuras narrativas producidas por el cine. Después de la fotografía, a partir de las películas fuimos introducidos a los conceptos de encuadre y composición, e igualmente a la relación con el tiempo de narración en la pantalla.

En este sentido, desde hace algunos años el cine constituye uno de mis intereses de investigación desde el campo de las pedagogías culturales. En este tiempo he reflexionado y desarrollado prácticas pedagógicas en educación a partir del cine, siempre en el contexto de la formación de maestros y maestras. Abordo el cine entendido como artefacto visual producido por las culturas y que promueve formas de ver(se). De esta manera, suelo problematizar las representaciones de los docentes y aquello que emerge desde la experiencia compartida de visualización y debate.

Para eso, tomamos como punto inicial las películas más conocidas en nuestro contexto docente en las cuáles nos encontramos delante representaciones de la maestría heroica individualizada que enfrenta una lucha solitaria en defensa de un ideal. Ideal erigido a partir de concepciones incluso religiosas, otorgando al docente el papel único y enteramente responsable por cambiar las condiciones de vida de sus alumnos.

En estas experiencias de discusión y crítica, las películas funcionan como “intermediarios” que nos permiten establecer relaciones y plantear numerosas preguntas en torno a las posiciones ideológicas, culturales, sociales e históricas presentadas, en particular respecto de cuáles son las implicaciones para la educación. Como herramienta de provocación, el cine suscita en la formación docente la crítica y el análisis activo sobre cómo funcionan las películas en el imaginario colectivo y qué sucede cuando las ponemos en estado de potencia, en devenir. O sea, cuando lo tomamos como dispositivo de la mirada que congrega la experiencia y nos hace pensar, permitiéndonos visitar conceptos y concepciones de mundo para ir más allá de la simple mirada e indagar sobre el acto de ver.

Ver y narrar forman parte de nuestras operaciones habituales y en gran medida delimitan formas de ser y actuar. Aprendemos mirando cómo hacen los demás. Quizá uno de los problemas en estas relaciones (ver y aprender) aparece cuando consideramos las narrativas presentadas que, en general, evidencian solamente una determinada visión. En el caso de este trabajo en particular, cabe decir que Brasil consume masivamente las producciones audiovisuales originadas por las industrias cinematográficas de Hollywood y,

consecuentemente, sus posiciones discursivas e imaginarios colectivos.

En el marco de esta línea de trabajo, suelo llevar a cabo experiencias en las que propongo considerar al cine como un dispositivo apropiado para desarrollar proyectos de investigación, donde las películas actúen como artefactos culturales, permitiéndonos realizar diferentes cruces y múltiples relaciones. En estos casos también nos ayuda tener en cuenta que no miramos una película aislada de nuestros repertorios visuales, sino que las comprendemos y las aprehendemos sobre la base de formas de ver culturalmente situadas, algo que constituye un buen punto para abrir la reflexión y el debate acerca de cómo nos implicamos con la docencia en la contemporaneidad.

En este recorrido, inicialmente presentaré algunas ideas que han guiado lecturas y experimentaciones sobre el cine, sus desarrollos y posibilidades en el ámbito educativo. Luego, pretendo explorar el poder de las narrativas cinematográficas como dispositivos pedagógicos para abordar cuestiones relacionadas con los aspectos evocadores del cine como punto de partida para la formación inicial y permanente de docentes.

### **Materialidad y representación: miradas y direccionalidades en el cine**

El poder y el posicionamiento de las narrativas filmicas –especialmente las producciones hegemónicas– suelen operar como regímenes de verdad y a menudo construyen artefactos culturales destinados a ser consumidos por los sujetos. En el entretenimiento diario, hay un gran número de elementos visuales impregnados de sentido y significado ideológicos que constituyen una de las paradojas de la contemporaneidad. Frente a esta realidad, construirse como “espigadores” (Hernández, 2007) de los artefactos culturales puede contribuir para examinar las formas de pensar y articular acciones sociales y posiciones políticas. Comúnmente encarado como entretenimiento, el cine se configura como una de las prácticas culturales de más larga difusión en escala global. En este sentido, sigo a Henry Giroux cuando menciona la relación emocional que habitualmente comparten las personas:

Cuando era un joven espectador de cine en Providence, Rhode Island, creía que las películas sólo ofrecían la diversión del entretenimiento. No tenía ni idea de que desempeñaban también un papel activo en la conformación de mi sentido de la vida cotidiana, ofreciéndome una educación moral y política que en su mayor parte pasaba desapercibida y quedaba sin réplica. (2003, p. 28)

Somos seres narrativos, impulsados por el deseo de escuchar y contar historias a partir de todos los medios posibles: orales, literarios, visuales, corporales, musicales, rituales, entre otros. En general nos desarrollamos por imitación, observando cómo vive la gente, cómo conduce sus dramas diarios, con quién convive y cómo funcionan las cosas en sociedad. Quizá las tradiciones orales sean responsables por los avances culturales más significativos que hemos logrado desarrollar desde el momento en lo cual empezamos a organizarnos en grupos sociales y a compartir nuestros relatos.

De este modo, una infinidad de productos simbólicos construidos a partir de los distintos matices culturales nos posibilitan diferentes concepciones de mundo y formas de narrar los hechos humanos. El cine constituye una de estas ventanas, que nos ofrece miradas –hipotéticas, binarias, contradictorias, poéticas, imaginarias– de nuestros pensamientos y aspiraciones. Nos ayuda a comprender nuestra humanidad mientras nos presenta versiones de la realidad y mundos

posibles.

En este sentido, el acto de ver una determinada imagen implica una posición histórica, social, cultural e ideológica que también es afectiva, emocional, subjetiva: cada uno ve lo que quiere o ha aprendido a ver. Incluso con los avances tecnológicos, la visualidad cinematográfica permanece vinculada a las lentes de quienes la producen. No hay forma de concebir el cine fuera del encuadre, de la luminosidad o desde un conjunto de elementos distribuidos dentro del espacio rectangular que el aparato nos permite mostrar. Una película es siempre un fragmento, un recorte. Una narrativa filmica consiste en una sucesión de imágenes que, proyectadas secuencialmente, nos cuentan una historia en la que nos vemos reflejados y reconocidos frente a nuestra alteridad. La lógica del encuadre de la cámara se relaciona con la intencionalidad del autor: es él quien nos permite ver aquello que queda dentro y lo que queda fuera. Frente a una infinidad de posibilidades de narrar, algo es seleccionado y el hecho de seleccionar qué imágenes capturar, qué hechos narrar, corresponde a las intenciones previamente decididas por su conductor. No hay ninguna neutralidad en las narrativas audiovisuales: están situadas cultural e ideológicamente.

Para comprender estas relaciones, la concepción de encuadre que tomo en este texto refiere a las articulaciones que implican en la delimitación del campo visual, a la selección de los temas y objetos que se pretende visualizar y al enfoque de la narrativa. En este sentido, este artículo está organizado a partir de tres puntos clave llamados “encuadres”, como posibilidades de interlocución entre cine, visualidad, educación y formación docente.

### **Encuadre I: el poder de las narrativas cinematográficas en la producción del imaginario colectivo**

Cuando vemos una película (re)formulamos conceptos en nuestra mente a través de las relaciones que establecemos entre las imágenes y los significados que producen. No aprehendemos una narrativa visual en el vacío, sino que la situamos desde nuestra mirada culturalmente desarrollada. De modo que es posible establecer problemáticas en torno a los discursos que envuelven determinadas narrativas: casi siempre los mismos enfoques, imaginarios y las mismas formas de narrar. Cuando elegimos o visualizamos películas producidas por una sola perspectiva, estamos limitando nuestras formas de ver y narrar y, consecuentemente, cerrando posibilidades de múltiples interpretaciones. Estas elecciones pueden además ofuscar nuestras lentes y quitarnos la oportunidad de valorar otros matices, otras relaciones temporales y otras formas de ver e interpretar.

Proponer el cine como objeto de investigación, o como punto desde donde empezar proyectos de formación docente, contribuye a explorar las relaciones entre construcción, reconstrucción e interpretación de la mirada. Frente a infinitas posibilidades de abordaje nos enfrentamos al desafío de escapar de las concepciones estereotipadas de uso del cine en el aula buscando reinventarlas a través de prácticas conectivas, partiendo del ejercicio de reconocer el potencial narrativo y evocador de las películas: ¿qué puede hacer una película? ¿Qué resonancias producen en nuestros imaginarios? ¿Cómo podemos problematizarlas en el aula sin reducirla a una práctica preceptiva de métodos de análisis formalista?

La perspectiva educativa de la cultura visual surge como posibilidad manifiesta en las prácticas de subversión: fomenta la práctica de colocar las imágenes en relación, friccionándolas, pensando tanto en lo que muestra como en lo que queda fuera. Es decir, enfatiza la ausencia de neutralidad en la captura de las imágenes, del mismo modo que discute y problematiza la mirada situada culturalmente. De acuerdo con Fernando Hernández:

La cultura visual es un referente para pensar críticamente sobre el momento histórico en el que vivimos y revisar las miradas desde sus representaciones visuales. Finalmente, la cultura visual es un referente para situar una serie de debates y metodologías, no sólo sobre visión e imagen, sino también sobre formas culturales e históricas de visualidad. (2014, p. 336)

Frente a la experiencia visual, la propia acción humana produce los significados de lo que la desafía: los procesos de significación no son universales, sino que están vinculados a la comunidad discursiva donde se inserta el sujeto. Asimismo, las relaciones sociales parecen estar impregnadas de intereses acuñados a partir de las relaciones de poder que perfilan leyes y reglas sociales, porque no hay relaciones neutrales: siempre hay una intención, un marco, un enfoque. En el caso del cine, está la posición ocupada por alguien que determinó que la escena fuera captada desde cierta perspectiva, con determinado color, bajo una particular angulación. Los aspectos subjetivos que se incluyen en las películas suelen disfrazarse bajo innumerables aspectos visuales inmersos en guiones que no siempre son visibles. A partir de esto, estimular la posición crítica frente las películas sugiere develar lo que se oculta o disfraza, frente a lo que nos es permitido ver. Sobre todo, los temas emergentes en la actualidad: las cuestiones de género, étnico-raciales y cambio social. Siguiendo a Fernando Hernández,

Consideramos lo visual como un espacio de interacción social y constitución de subjetividades en términos de clase, género, sexo, etnia, etc. Partiendo de esta premisa, la cultura visual engloba y se siente desafiada por un amplio abanico de experiencias visuales, desde imágenes cotidianas hasta aquellas que vinculamos al ámbito artístico, pasando por dispositivos relacionados con la visión. (2014, p. 335)

Bajo esta noción política y afectiva, las imágenes que participan de las experiencias visuales cotidianas de disfrute y placer se configuran como artefactos educativos, pues pueden instruirnos sobre las formas de actuar, ofreciéndonos pistas acerca de las dinámicas de los cuerpos, de las masculinidades y feminidades idealizadas hegemónicamente desde los productos de la industria cultural.

En este contexto, entendemos el cine como un artefacto educativo que nos enseña formas de ver y ser visto, de ser y estar; involucrando todo lo que enaltece las cosmovisiones, de construcción y legitimación; también es evocadora, pues se refiere a las percepciones que involucran la memoria, lo que queda como referencia previa y que en relación a nuevas conexiones se puede reconfigurar, establecer nuevas u otras conexiones, produciendo otras formas ver: moviliza de lo interno a lo externo, emerge. Finalmente, cautivo, donde busca establecer relaciones con lo que seduce, aprisiona, captura la atención, afecta, domina: una película no solo moviliza, sino que evoca, realza, educa, construye, legitima, instruye. (Valle, 2016, p. 97-98)

Los argumentos formulados desde las primeras experiencias que realicé, en las que el cine se configuró como disparador del aprendizaje, trajeron numerosas posibilidades de comprensión y reforzaron la idea de que la percepción es paradójica, compleja y contingente respecto de lo que un sujeto ve, cómo comprende y se relaciona. Como dispositivos, las películas actúan como agentes colectivos a partir de las imágenes que observan y aprehenden o guardan para sí mismas.

En la concepción de Deleuze y Guattari (1995), los dispositivos pueden entenderse como líneas de fuerzas opuestas que señalan, guían y actúan a través de procesos subjetivos de comprensión y análisis de fenómenos. Para Adriana Fresquet:

El cine nos ofrece una ventana a través de la cual podemos unirnos al mundo para ver lo que hay allá afuera, distante en el espacio o en el tiempo, para ver lo que no podemos ver con nuestros propios ojos directamente. Al mismo tiempo, esta ventana se convierte en un espejo y nos permite realizar largos viajes al interior, lo más lejos de nuestro conocimiento inmediato y posible (2013, p.19)

Los sistemas de representación creados y transmitidos por las producciones cinematográficas activan y realzan los imaginarios dando forma a lo que, antes de volverse visualmente corriente, era sólo un mundo de ideas. Desde el cine tomó forma el imaginario visual, el ritmo, el movimiento y la voz -quizá incluso el cuerpo, en vista de la reciente tecnología 3D que nos permite simular la presencia de la masa corporal-. En este sentido, las imágenes adquieren el estatus de imagen-pensamiento en vista de que articulan una multiplicidad de relaciones, construcciones, definiciones y conceptos que sólo son posibles a través de lo que capturamos y formulamos mentalmente como resultado de estos diálogos.

Según Henry Giroux (2003), el cine nos ofrece la posibilidad de establecer conexiones entre discursos sobre muchos problemas sociales contemporáneos a partir de aquello que es representado en la gran pantalla. A partir de entonces, nuestro principal desafío es cómo pensar y proponer formas de abordar las películas como textos pedagógicos, pero sin “pedagogizarlas” demasiado.

## **Encuadre II: los modelos pedagógicos capturados por el cine hegemónico**

Es importante aquí señalar el espacio de intervención donde realicé las experiencias de interlocución entre cine y educación. Por un lado, suelo desarrollar prácticas pedagógicas en escuelas públicas con niños, adolescentes y jóvenes. Por otro, también acostumbro a hacerlo en la Universidad Federal de Santa María, sur de Brasil, en el marco de las materias Prácticas educativas y Educación y artes visuales, en la Maestría en Artes visuales y pedagogía. En ambos contextos, el cine ha ido ocupando protagonismo, convirtiéndose en dispositivo central del aprendizaje. Sin embargo, en esta ocasión recupero sólo las experiencias en torno a la formación docente como enfoque para las discusiones.

Las películas sobre maestros son frecuentemente utilizadas como dispositivos pedagógicos en escuelas e incluso en los cursos de formación docente. Cuando pregunto a los estudiantes si han visto películas que incluyen narrativas en torno al ejercicio de la docencia, es muy común que las reconozcan en un grupo de específico de películas producidas por Hollywood, todas con guiones son semejantes. En estas narrativas filmicas son muy corrientes representaciones de maestros y maestras como mitos, héroes que promueven grandes cambios en las escuelas, como agentes de transformación y transgresión. En general empiezan su jornada heroica desde los conflictos personales y de insatisfacción frente a la disciplina institucional.

En este sentido, es importante tener en cuenta el pensamiento de Elizabeth Ellsworth (2005) para quien todas las películas tienen sus públicos imaginados: se dirigen a “alguien”. En este

caso, resulta claro que hay un grupo de películas hechas con un objetivo muy específico: presentarnos un modelo de docencia que contempla tanto los imaginarios colectivos en torno a la profesión como que también pretende “inspirar” a las futuras generaciones de maestros y maestras. El imaginario sobre qué significa ser docente producido por el cine, seguramente se dirige a los docentes y su entorno social para seguir promoviendo una profesión basada en una perspectiva asistencialista y cristiana.

Quién soy y quién aprendí a ser de las películas que vi. La pedagogía como relación social es muy cercana: te toca directamente: en tu cerebro, en tu cuerpo, en tu corazón, en tu sentido del “yo”, del mundo y de los “otros”, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios. Una forma pedagógica de abordar es el lugar donde la construcción social del conocimiento y el aprendizaje se vuelve profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden moldear y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias. (Ellsworth, 2005, p. 17)

Casi todos los maestros y maestras de este conjunto de películas (que luego compartiré) son “buenos maestros o buenas maestras, llenos de valores éticos y morales” de acuerdo con el ideario moderno de la sociedad. En especial en las películas de Hollywood los papeles que desempeñan los maestros y maestras a nivel personal y social ocupan gran parte de los estereotipos y representaciones que circulan en estas sociedades. Son muy raras aquellas películas en las que los docentes son presentados a partir de personajes enredados por conflictos o dilemas personales, carentes del deseo de salvar a los alumnos.

Durante la experiencia de aprender desde el cine desarrollada con un grupo de maestras colaboradoras, fue posible percibir las aspiraciones ideológicas y políticas presentes en la forma en que articulan sus conocimientos mediatizados por la visualidad cinematográfica. Los aspectos sociales, afectivos y relacionales se articulan y manifiestan inevitablemente desde las vivencias donde las construcciones identitarias reflejan la idea moderna de enseñanza asistencial y responsable por resolver todos los problemas sociales como si fuera ésta la esencia de su labor.

En este sentido es importante responder una serie de preguntas en torno de este tema: ¿qué pasa con la docencia que no se reconoce como salvadora de una sociedad caótica y problemática? ¿Cómo se configuran los imaginarios desde una perspectiva que rompe con estos imaginarios? ¿Por qué este ideario asistencialista configura el punto central del profesorado, diferentemente de otras actuaciones profesionales? ¿Cómo miramos la docencia plasmada en el cine? ¿Qué dicen de nosotros estos modos de ser docente? ¿Qué otras posibilidades hay?

Películas muy difundidas como *Al maestro con cariño* (*To Sir, with Love*, Reino Unido, 1967, James Clavell), *La sociedad de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Estados Unidos, 1989, Peter Weir), *Querido maestro* (*Mr. Holland's Opus*, Estados Unidos, 1995, Stephen Herek), *Mentes peligrosas* (*Dangerous Minds*, Estados Unidos, 1995, John Smith), *Lección de honor* (*The Emperor's Club*, Estados Unidos, 2002, Michael Hoffman), *La sonrisa de Mona Lisa* (*Mona Lisa Smile*, Estados Unidos, 2003, Mike Newell), *Escritores de libertad* (*Freedom Writers*, Estados Unidos, 2007, Richard LaGravenese) y *Detrás de la pizarra* (*Beyond the Blackboard*, Estados Unidos, 2011, Jeff Bleckner) alimentan algunos de los estereotipos en torno a lo que *debe ser* y cómo debe *comportarse* un docente. ¿A quién van dirigidas estas narrativas? ¿Qué muestran y qué ocultan? En ninguna de estas referencias encontramos la representación de docentes trabajando en equipo, cooperando entre sí. Por el contrario, se configuran acciones heroicas individualizadas y enfrentan una lucha solitaria en defensa de un ideal. Ideal erigido a partir de concepciones incluso religiosas, otorgando al docente el papel único y enteramente



responsable por cambiar las condiciones de vida de sus alumnos.

En algunas de estas películas, las maestras Louanne Johnson (Michelle Pfeiffer / *Dangerous Minds*), Katherine Watson (Julia Roberts / *Mona Lisa Smiles*), Erin Gruwell (Hilary Swank / *Freedom Writers*) y Stacey Bess (Emily VanCamp / *Beyond the Blackboard*) encarnan las “madres maestras” que asumen todas las problemáticas juveniles para ir en contra del sistema para salvar a los estudiantes. Estas mujeres maestras contradicen el sistema de manera solitaria. En *La sonrisa de Mona Lisa*, Katherine Watson lo hace por medio del arte y se presenta tan revolucionaria como John Keating (Robin Williams) en *La sociedad de los poetas muertos*. En las dos narrativas, el punto central consiste en los cambios de perspectiva que proponen los protagonistas frente a los sistemas educativos. Louanne Johnson, Erin Gruwell y John Keating generan grandes cambios a través de la literatura: animan a los estudiantes a desarrollar la autonomía en la medida que avanzan en sus procesos cognitivos. La transformación se produce, según las narrativas, desde la actuación de estos docentes y el aprendizaje formal adquiere una connotación emancipadora; basada principalmente en la actitud de un maestro o maestra que deposita toda su energía en su clase.

...Curiosamente, películas como *Ni uno menos* (Curiosamente, películas como Ni uno menos (Yige dci V-bfb Gão, Zhang Yimou China, 1999), Estrellas en la Tierra (Taare Zameen Par, Aamir Khan, India, 2007), Pizarrones (Blackboards, Samira Makhmalbaf, Irán, 2000), Entre los muros (Entre les Murs, Laurent Cantet, Francia, 2008), Half Nelson (Half Nelson, Ryan Fleck, Estados Unidos, 2006), La ola (Die Welle, Alemania, 2006) y La lengua de las mariposas (José Luis Cuerda, España, 1999) no logran la misma intensidad que las obras anteriormente comentadas en el contexto descripto. Son presentadas bajo el rótulo de “extranjeras” (como si las películas producidas por Hollywood fuesen “producciones brasileñas”) y en general no tienen el mismo alcance que las demás. Pero, ¿por qué? ¿Por qué estas películas que rompen con los modelos previstos no participan de nuestros repertorios? ¿Cómo están configuradas estas decisiones en torno a que puede ser visto y qué debe quedarse oculto? ¿Qué visiones de la profesión docente hay en estas narrativas que no permiten su popularidad?

...E i |nrzǵ Uei † YbWbhfYa cg YYa Ybrcg fYy Ubhǵ m dchbhnǵ dUFU WbhfUgUf Ug buffUhj Ug VbYa Urc [fzZWg Xca ]bUbhnǵ ei Y [XU]nUb U YbgX UbrUmY Uhf |ga c Yb Zj cf XY i bUZ bVCE gVU" < Um dY WUg ei Y cZWM b d]gUg gVY Ug Xj YfgXUyǵ Ug a • Hd Yg W hi fUg ei YWbj lj Yb mZ bVcbUb Wa c fYgghbWU U Ug dFYa UWUXY < c nk ccXz dYfc a i m dcWg fYUrcǵ Wǵ gYa dFY ]bj ]gVYg Yb cg Wbhm rcg YX W hj cg" HbYa cg dfcX WcbYg bUcbUYg XY fl ]hc Wa YVU mXZ gCEz dYfc Yb [fub dUfY WffYgdc bXY U Ua ]ga U CEW buffUhj UVUc UYghjWXY9gUXcgI b]Xcg"

9b YgY YbhXcz Ug Wbhf ]Vi VcbYg XYgXY Wa dc XY UW hi fUj ]g U. fAEbcg dYfa ]hb UWFVbcg UYgUg bi Yj Ug fYU]XUyǵ XyXY i bU dYg dYm j U XY fYWbgfi WCE XY g g dfcd]cg fYZfYbhǵ W hi fUYg m Ug Zfa Ug Yb ei Y bk cgǵ CEYbYǵ Zā ]Ug m YX W XcfYg gY a ]fub m gcb a ]fUXg" F YWbgfi WCE bc g c XYWfzMMf \ ]gCEWz g]bc XyXY a ca Ybrc dYfYbhza Y]UbhY Y hfUUc XY Wa dc c Y Ubz ]gg m VUWCE XY hm rcg Y ]a z ]YbY" F YWbgfi WCE ei Y YbZ ]nU UZ bVCE a YXUXc fUY g VYh ]XUyǵ m fYUcbYǵ Ug Zfa Ug XY fYdYg bUWCE m U dfcX WCE XY bi Yj cg WbcVā ]Ybrcg gVY YgUg fYU]XUyǵ" fk YfbzXrǵ&S+zǵ" +L

...Dcf c Hbrcz Yl dcfUf Ug buffUhj Ug Zfa ]Wg Wbgfi ]XUg mX]gf ]Vi ]XUg gVY a UYgfcg m a UYgfUg di XY gYf ]f Wa c i b X]gclg ]hj c dUfUa c j ] ]nLf XZfYbhǵ Zfa Ug XY j Yf m Wa dFYbXYf WbWdVcbYgei YdUf ]VdUb XY bi Ygfc Ybrcfbc gVU m W hi fU" 5 Xā zǵ XYgYg Ug ]Vmc

afectivo, activa reflexiones más amplias sobre cuál es el papel de la enseñanza en la contemporaneidad y cuáles son los giros necesarios para poder transformar los sistemas educativos que tenemos.

Tener en cuenta los aspectos relacionados con los tipos de identidades docentes que se construyen y presentan a través del cine, tal como nos percibimos a nosotros mismos a través de las representaciones sociales, contribuyen para experiencias de aprendizaje de una docencia compartida y que puede valorar las prácticas colectivas.

Desde la perspectiva educativa de la cultura visual podemos abordar estos temas que participan en nuestros procesos de construcción de la identidad docente cuestionando las relaciones de poder que tienen lugar en estos imaginarios. Poder entendido como pensamiento hegemónico, como la naturalización de una sola realidad, donde los grupos dominantes se apropian y deciden cómo deben ser las cosas y cómo debemos ver, comprender y comportarnos.

El punto aquí no es argumentar que los docentes “no deberían” implicarse con las problemáticas sociales, pero es necesario problematizar también la ausencia de las políticas públicas, de los bajos sueldos pagados a los maestros y maestras, y todo el peso simbólico que les imponen los sistemas. No hay dudas de que todos y todas (independientemente del campo profesional) necesitamos implicarnos con los temas sociales, contribuir con las comunidades menos asistidas. Pero no podemos asumir las problemáticas sociales de modo individual: hay que movilizar el equipo escolar, incluyendo los colegas, la gestión educativa y la comunidad. Además, establecer límites entre aquello que corresponde al ejercicio de la profesión y, por otro lado, a lo que compete a los gobiernos.

### **Encuadre III: ¿qué puede una película? El poder (per)formativo de las imágenes**

La pregunta “¿qué puede una película?” quizá se configura como una cuestión potente que puede ayudarnos a seguir pensando en la fuerza del cine dentro de las aulas y, en general, en todos los espacios educativos; también dentro de nuestras casas, y en diferentes momentos de nuestras vidas. La interrogante “¿qué pueden las imágenes creadas por el cine para la educación?” se configura igualmente como una pregunta importante cuya respuesta, como la primera, depende de cada contexto, de cada experiencia. Depende de los sujetos, sobre todo de las experiencias compartidas en el ambiente colectivo. En nuestro caso, evocamos aspectos complejos, subjetivos y de naturaleza distinta que puede ser imposible determinar en una conceptualización previamente fija de lo que puede la intensidad de cada acción compartida delante la visualización y el debate compartido.

Tomando como punto de partida para el aprendizaje las narrativas fílmicas, es posible establecer distintos vínculos, comenzando por la satisfacción emocional de visualización hacia la memoria aprehendida en conexión con otros temas o dilemas. Como comenta Adriana Fresquet:

Las combinaciones de imágenes de fantasía resultan del carácter aglutinante del factor emocional que tiende a integrar imágenes que no siempre son lógicamente asociables. Algo así como imprimir un tono afectivo común a un grupo que no es necesariamente al unísono. (2013, p.35)

Participar del carácter estético “a partir de su aspecto sensorial que se encarga de incitar una ideología” (Duncum, 2011, p. 20) del cine contribuye a crear imaginarios y puede ser entendido desde distintas posiciones como dispositivo que permite problematizar cuáles son los imaginarios que influyen e intervienen en nuestros procesos de subjetivación. Traspasar la magia seductora de Hollywood para examinar las relaciones posibles entre cine y formación docente implica reflexionar en torno a las conductas, los valores morales y las relaciones de poder que funcionan como agencia en estos casos.

Desde la perspectiva de análisis crítico de la cultura visual, entender al cine como un artefacto cultural nos ayuda a pensar en lo que vemos de nosotros mismos en estas imágenes: lo que vemos y aquello que permanece oculto, cómo vemos y por qué vemos de esta manera y no de otra. En este caso, el poder (per)formativo de las imágenes se configura como un activador del aprendizaje a partir de la confrontación de los discursos micro y macro. Las múltiples relaciones que nos hacen pensar en diferentes formas de abordar la visualidad, comenzando por el ámbito de la sensibilidad, la emoción, el afecto hasta el campo de la pedagogía donde nos encontramos con la relación enseñanza/aprendizaje. Henry Giroux comenta:

Las películas me han reportado muy buenos ratos a lo largo de toda mi vida, pero también me han capacitado para plantearme más críticamente (el placer adquirido del análisis) cómo opera el poder dentro del reino de lo cultural y cómo se forjan las relaciones sociales y las identidades. Todas las películas transmiten ideologías y apelan, a veces de un modo claro, otras contradictoriamente, a visiones del futuro, estimulan o estupidizan diversas maneras de estar en el mundo. (2003, p. 28)

Por lo tanto, las implicaciones para la educación abren espacio para cuestionar la perpetuación de las relaciones de poder, los contextos sociales y culturales que experimentan los sujetos diariamente. En este sentido, los “modos de direccionalidad” propuestos por Elizabeth Ellsworth (2001, 2005) acerca de cómo operan las películas en los procesos de subjetivación, tratan de lo que se supone piensan las narrativas filmicas en relación a los públicos a los cuales están direccionadas. Sugiere que una película está conectada con más fuerza a su estructura narrativa que a su sistema de imagen, que hace que en la trama el modo de direccionalidad no sea tan visible.

A partir del cine como dispositivo que incita la experiencia podemos pensar, discutir, analizar y reconfigurar nuestras formas de ver la docencia que está presentado para transgredir y explorar otras maneras de construirse/actuar como docentes. Teniendo como principio algunas ideas que orientan estos modos de análisis, de acuerdo con Henry Giroux:

Ver a través de las películas significa, en este sentido, desarrollar la capacidad crítica para abordar el hecho de cómo contribuyen lo ideológico y lo afectivo a ofrecer modos particulares de ver el mundo con perspectivas que afectan a los individuos y a los grupos. (2003, p. 22).

Desde esta posición, vincular imagen filmica con educación de la cultura visual supone explorar el cine como dispositivo de contestación y debate en torno a las representaciones de la docencia y estimular a pensar sobre las ideas enraizadas por visiones estereotipadas que necesitan ser revisadas.

Patricia Stuhr argumenta que la cultura “nos ofrece una estructura dinámica acerca de los modos como vivimos nuestras vidas y nuestras formas de comprensión” (2011, p. 136). La educación desde la cultura visual posibilita hacernos comprender de manera más amplia los elementos socioculturales que orientan nuestras experiencias de vida ante los variados

elementos que caracterizan una identidad cultural personal a partir de su carácter transitorio y dinámico. No obstante, expone la importancia en reconocer nuestra propia identidad sociocultural y nuestros prejuicios, pues podemos comprender las distintas identidades culturales con las cuales convivimos diariamente para ser más conscientes de las diferencias (Stuhr, 2011, p. 137). La dimensión cultural presente en las visualidades, los valores morales, éticos, filosóficos, son responsables por hacernos pensar desde el significado cultural, de las prácticas sociales y las relaciones de poder que influyen en los modos de ver y de producir las miradas (Hernández, 2007).

Para Kerry Freedman y Fernando Hernández (1998) estos conceptos inter, intra y transculturales de la perspectiva educativa de la cultura visual exploran la capacidad de visualización y contribuyen políticamente para el desarrollo de la comprensión crítica y performativa de las imágenes. Mediados por el cine (en este caso, las representaciones visuales de la docencia) ofrece distintas maneras de pensar, construir y poner en relación los relatos personales frente las narrativas hegemónicas.

## Conclusiones

Las narrativas audiovisuales, desde su génesis, se han encargado de escenificar hechos humanos, dando formas, colores y movimiento a los dilemas humanos y las incertidumbres más peculiares. Las industrias cinematográficas son mucho más que simulación y espectáculo: instituciones culturales de gran fuerza ideológica responsables por la construcción y difusión de los imaginarios bajo relaciones de poder e interés económico y político.

Por lo tanto, establecer relaciones que posibiliten la construcción de conocimientos desde la experiencia compartida considera las propias dudas como estrategias o herramientas importantes para el aprendizaje. La necesidad de relacionar lo vivido con lo que se construye en la escuela –todo aquello que utilizamos de las prácticas discursivas como modelos– tiene un importante papel en el seno de la educación, pues su naturaleza relacional y dialógica lleva a tener en cuenta “la capacidad narrativa [que] sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 21). Lo que reclama ser consciente de que los acontecimientos singulares y hechos diversos no son disociables sino complementarios y que ambos necesitan ser considerados en estos contextos transaccionales, formativos y sobre todo culturales.

A partir de varios referentes, entre las fracturas y disonancias, buscamos establecer cruces, yuxtaposición para explorar los efectos del desplazamiento producido por la mirada compartida como alternativa al aprendizaje. La noción relacional desde esta perspectiva tuvo sentido principalmente a partir de las relaciones que hicimos, pues nos relacionamos bajo innumerables circunstancias que median la creación de significados, teniendo en cuenta que “cargamos con nosotros numerosas voces que hemos apropiado del pasado. Cualquier frase puede representar un pastiche de palabras pasadas, arregladas con coherencia” (Gergen, 2007, p. 220).

En esta misma dirección, la “narrativización” puesta por el cine se configura como proceso de reflexión y autoría en un ámbito aún más significativo, pues “las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida

concreta o una comunidad particular tal como están vividas” (Van Manen, 2003, p. 35).

Mediados por una perspectiva autobiográfica narrativa, buscamos comprender cómo percibimos nuestra labor profesional, qué hacemos, qué nos mueve para tener en cuenta posibles cambios y qué veíamos de nosotros mismas en las representaciones visuales con las cuales dialogamos. Las películas como documentos de la cultura invitaron a examinar qué espacios de saber pueden ser contruidos desde el cine como dispositivo en la medida que promueve el desplazamiento de la mirada. Cambiar los puntos de vista nos ofreció visiones más amplias y quizá más críticas una vez que exploramos cómo las diversificadas visiones de mundo interfieren en la vida cotidiana al tornar visibles “tensiones, dimensiones y estrategias metodológicas de la investigación autobiográfica, a la vez que incorporamos fragmentos y relatos e historias procedentes de investigaciones autobiográfico narrativas” (Hernández, Rifá, 2011, p. 36).

Examinar las representaciones de la docencia en la pantalla consiste en romper con posicionamientos hegemónicos que erigen las estructuras escolares vigentes. Más allá de una interpretación, preguntándonos “qué decían de nosotros las imágenes presentadas y en qué medida contribuían/conformaban nuestras construcciones identitarias y relaciones sociales”, la experiencia nos implicó dar un paso adelante para reconocer los efectos de esta experiencia para generar relatos alternativos en los contextos educativos en que actuábamos.

La potencialidad emotiva del cine, en este contexto, se configura en potencialidad pedagógica capaz de enseñar mucho más de lo que torna visible en sus narrativas. Los discursos producidos a partir de las películas sobre la docencia nos han hecho comprender que estas narrativas visuales tienen un impacto de gran fuerza en la medida que establecen conexiones distintas con una amplia variedad de experiencias visuales cotidianas.

Más que construir un guión prescriptivo de preguntas fijas o cerradas en sí mismo, a partir de esta experiencia propongo alternativas para la formación docente que favorezca el protagonismo de los sujetos que miran: sus relatos, sus modos de ver y comprender qué pasa na la pantalla. Potencialidades educativas para las prácticas culturales de la visión que favorecen experiencias de subversión y transgresión de la educación, basadas en experiencias compartidas.

Los contenidos experienciales extraídos de las vivencias logran sentido e invitan a pensar sobre la construcción de la subjetividad y lo que uno puede aprender de sí mismo en estos procesos reflexivos/investigativos. A partir de experiencias de aprendizaje no fijadas en una estructura lineal (pero desde múltiples caminos) nos apropiamos de imágenes filmicas que incitan la reflexión acerca de lo “que hemos aprendido a ser a partir de las películas que hemos visto”. En este sentido, nos pusimos a pensar acerca de las reverberaciones del cine –su fuerza pedagógica y su poder de influencia en la imaginación popular– la producción de imágenes, ideas, conceptos e ideologías. Ver películas que nos presentan la docencia supone examinar las visiones arraigadas que sostenemos, implica un análisis de la esfera cultural que nos constituye subjetivamente. Requiere explorar cómo estos textos visuales operan pedagógicamente para regularizar las conductas de la vida social y siguen produciendo deseos y objetos de consumo.

Los relatos autobiográficos tejidos sobre las prácticas cotidianas en relación con las visualidades del cine se convirtieron en hilos que conectaban otras historias y contextos sociales, ámbitos culturales e ideológicos, posicionamientos subjetivos. La dimensión autorreferencial quedó muy evidente en los relatos y posibilitó reflexionar sobre cómo las subjetividades se configuraban mediante la construcción de historias relacionales entre lo biográfico y lo

académico, qué suscita la indagación personal y qué cambios se originaban al compartir el autorreflexión en un grupo de formación inicial de profesores.

Reflexionar sobre el carácter seductor del cine y la manipulación desde la hegemonía que configura la vida social exige tener en cuenta la argumentación presente en las películas con más éxito en relación a lo que construyen acerca de los modelos de la docencia. Igualmente, fomentar cuestiones relativas a cómo reciben, comprenden, conforman, interpretan las imágenes propias de la cultura contemporánea cargadas de ideologías. Como “máquinas educativas” (Giroux, 2003), las películas son capaces de introducir ideologías particulares y valores que se presentan en las políticas de la representación. Estas representaciones operan en conjunto con la mirada que se construye desde la cultura y que indudablemente contribuye para que se puedan crear modos de ver y de acercarse de las problemáticas diarias.

Con este sentido, comenzamos a establecer procesos dialógicos en los que pudiéramos comprender las diferentes percepciones y concepciones en estos transcurros compartidos de formación a partir de la visualización e interpretación de lo visto/narrado. Luego, nos dimos cuenta de que las narrativas filmicas sustentaban una fuerte potencialidad para la formación, principalmente por su aspecto emocional y afectivo capaz de evocar incontables relaciones entre lo personal, lo profesional y lo académico. De esta manera, nos pusimos a pensar conexiones entre las diversas asignaturas con el intento de desarrollar culturas de colaboración, donde docentes pudiesen ir construyéndose a partir de las interacciones, a partir de lo que cada uno y cada una pudiesen añadir desde sus propias creencias y “modos de ver”.

Por lo tanto, tratar las películas como maquinaria que influye en la construcción de la subjetividad, creo que es de gran importancia para que se puedan desarrollar maneras de acercarse al cine como dispositivo de la visión para igualmente profundizar cómo las pedagogías culturales dominantes hacen uso de las películas para difundir imaginarios colectivos y cómo podemos construir relatos alternativos.

A la luz de la perspectiva educativa de los estudios de la cultura visual, la inclusión del cine como una herramienta generadora de la experiencia estética y performática de ver y acercarse a la cuestión principal (el aprendizaje desde la indagación) presupone la experiencia de aprender de forma compartida y de colaboración entre los sujetos para pensar otras lógicas de proponer el aprendizaje, desde un posicionamiento más cercano, personal y significativo y que conecta, explora y vincula distintas maneras de ver y construir el saber pedagógico basado en la experiencia.

## Referencias

- Bleckner, J. (Director) (2011) *Detrás de la pizarra*. (Beyond the blackboard). (Película)
- Bolívar, A y Domingo; Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla S. A.
- Cuerda, J. L. (Director) (1999) *La lengua de las mariposas*. (Película)
- Deleuze, G y Guattari, F. (1995) *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Editora 34.
- Duncum, P. (2011) Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. En Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Eds.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Ed. da UFSM. (p. 15-30).

- Ellsworth, E. (2001). Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. En Silva, T. T. da (Ed.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*: Autêntica.
- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Fleck, R. (Director) (2006). *Half Nelson*: (Película)
- Freedman, K; Hernández, F. (1998) *Curriculum, culture, and art education: comparatives perspectives*: State University of New York.
- Fresquet, A.(2013) *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e 'fora' da escola*: Autêntica.
- Gansel, D. (Director) (2008) *La Ola* (Die Welle) (Película)
- Gergen, K. (2007) *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Giroux, H. A. (2003) *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*: Paidós.
- Herek, S. (Director) (1995) *Querido maestro* (Mr. Holland's Opus) (Película).
- Hernández, F; Rifá, M. (Eds.) (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social*: Octaedro.
- Hernández, F.(2007) *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Mediação.
- Hernández, F. (2014) Pedagogias culturais: o processo de (se) construir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). *Pedagogias Culturais*: Santa Maria Editora
- Hoffman, M. (2002) *Lección de honor*: (Película) (The Emperor's Club). (Película).
- Khan, A. (Director) (2007) *Estrellas en la Tierra*. (Taare Zameen Par). (Película).
- LaGravenese, R. (Director) (2007) *Escritores de libertad*. (Freedom Writers). (Película).
- Laurent Cantet, L. (Director) (2008) *Entre los muros* (Entre les Murs) (Película).
- Makhmalbaf, S. (Directora) (2000) *Pizarrones* (Blackboards) (Película).
- Newell, M. (Director) (2003). *La sonrisa de Mona Lisa* (Mona Lisa Smile) (Película).
- Smith, J. (Director) (1995) *Mentes peligrosas* (Dangerous Minds). (Película).
- Stuhr, P. (2011) Cultura visual na arte-educação crítica multicultural. En Martins, R. y Tourinho, I. (Eds.) *Educación da cultura visual: conceitos e contextos*: Santa Maria Editora (pág. 131-152).
- Valle, L. D. (2016) Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens filmicas na formação docente. *Revista da Fundarte, Montenegro*, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016.  
Disponível em:
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Weir, P. (1989). *La sociedad de los poetas muertos*. (Dead Poet Society) (Película).
- Yimou, Z. (Director) (1999) *Ni uno menog'* (Película).