



Narratividad fílmica y comunidades de indagación para la didáctica filosófica en el bachillerato

POR SHIRLEY FLORENCIA DE LA CAMPA

shirmsk@gmail.com

Introducción

La innovación tecnológica y de las comunicaciones han posibilitado un mayor acceso a la información, nuevos recursos y medios más atractivos, un acortamiento de distancias y simultaneidad temporal en la interlocución, pero también ha implicado un acceso desigual a estos recursos y formas, la manipulación de la información y de los medios por parte de grupos de poder, creación de tendencias, cambios en las formas de socialización de los individuos y grupos sociales, etc. En este sentido, las instituciones educativas que, al menos tradicionalmente, habían sido reconocidas como el monopolio de la transmisión de saberes se ven desplazadas en esta tarea, cayendo en el estereotipo de lo obsoleto y aburrido, según el entorno, contexto y motivaciones que empapan a los estudiantes.

Considerando este panorama, resulta fundamental revisar y cambiar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para resignificar la tarea educativa y al mismo tiempo promover una dinámica de socialización de individuos críticos y reflexivos a partir de un ejercicio analítico que motive y canalice el compromiso y el entusiasmo de los actores implicados –docentes, estudiantes, comunidad-, buscando que estos esfuerzos trasciendan a una intervención social que amplíe el horizonte de la dinámica social imperante.

En este sentido, en el plantel “José Ma. Morelos y Pavón” del Instituto de Educación Media Superior del D.F. (México), un grupo de profesores –Héctor Jesús Díaz Jiménez (Física), Shirley Florencia de la Campa (Filosofía), José Luis Castillo Contreras (Literatura) y Ángel Custodio Guadarrama (Historia)- arrancó en el año 2010 el proyecto “El cine como recurso en la formación del pensamiento crítico”, constituyéndose como Comité Organizador. Se trata de un proyecto pedagógico y de



intervención social que permite aprovecharlo como estrategia de innovación en la práctica escolar, al tiempo que se aborda la transversalidad y el trabajo interdisciplinario individual y colectivo. Cada semestre, quincenalmente -los miércoles a las 12:00 hrs. en el Auditorio del plantel- se proyecta un filme que posteriormente es comentado y analizado en las sesiones de tutoría, asesoría o en clase, según decida cada docente, además de que se aplican distintos instrumentos escritos complementarios.

Como se ha mencionado, este proyecto ha sido aprovechado por los docentes de este plantel en distintas formas, según convenga a sus planeaciones académicas o actividades tutorales. En el caso de las asignaturas de filosofía a mi cargo – Introducción a la Filosofía, Lógica y argumentación, Ética, Estética y Filosofía Política-, he procurado desde el inicio de las proyecciones que éstas se articulen con la planeación del curso y la revisión de los contenidos correspondientes al programa académico de cada uno. En este sentido, he logrado integrar las prácticas en el aula identificadas como *didáctica narrativa*, *aprendizaje activo* y *comunidades de indagación*, los recursos cinematográficos que ofrecen la catapulta para distintas actividades y secuencias didácticas para la clase de filosofía, sobre todo en lo tocante al desarrollo de habilidades discursivas, argumentativas, reflexivas y de pensamiento crítico.

La proyección de las películas y su discusión y análisis pretenden el desarrollo de la lectura crítica y del gusto estético y placentero del cine, además del pensamiento crítico y reflexivo. En este proyecto, tales elementos se convierte en objetivos centrales de la escuela, en la medida en que viabilizan la revalorización y resignificación de los roles y estructuras sociales y culturales en un contexto de innovaciones tecnológicas y comunicativas. Ahondemos un poco en estos fundamentos.

Pensamiento crítico



Según el Informe Delphi¹, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta. En sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón y la amplitud mental en contraposición a lo visceral, a la pereza intelectual y a la estrechez mental. En consecuencia, pensar críticamente involucra identificar y seguir el hilo conductor de los argumentos y las evidencias teniendo en cuenta los posibles distintos cursos, la razonabilidad, la percepción, la apertura y consideración de toda una gama de posturas y perspectivas, evaluar y calcular las consecuencias de las motivaciones y prejuicios, buscar la verdad y la objetividad antes que el reconocimiento público, no rechazar de entrada ningún punto de vista y hacernos conscientes de nuestros prejuicios para impedir que influyan, en la medida de lo posible, en nuestros juicios².

Son necesarias una serie de capacidades y disposiciones personales para poder pensar dialéctica y críticamente, pues el pensamiento crítico desarrollado tiene la característica de ser autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Implica comunicarse dialógicamente y efectivamente, habilidades para la solución de problemas, el compromiso de superar el egocentrismo y viabilizar la posibilidad de la expresión libre.

Importancia del diálogo para el desarrollo del pensamiento crítico.

El diálogo es la herramienta fundamental de la investigación filosófica, por lo que es importante motivar la conversación constructiva, evitando la obturación de la expresión de los estudiantes. En el aula, algunas de las tendencias negativas que encontramos comúnmente entre ellos son:

- Prevalece la idea de la competencia; se busca “tener razón”.
- Apatía ante la opinión de los demás.

¹ Proyecto Delphi <http://www.insightassessment.com/dex.html>

² GONZÁLEZ ZAMORA, *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad*, Icesi, Madrid, 2006.



- Indisposición para reconsiderar las posturas u opiniones propias.
- Argumentos “ad hominem”.
- Dificultad para ordenar y estructurar ideas.
- Dificultad para retener argumentaciones previas y relacionarlas con las nuevas.
- Dificultad para mantener una postura cuando se confronta con un caso o evidencia contradictorios.
- Desplazamiento de la atención a contenidos anecdóticos secundarios.
- Los estudiantes se dirigen exclusivamente al profesor, aún cuando los cuestionamientos hayan sido formulados por otros estudiantes.

La condición necesaria para construir una dinámica dialógica efectiva en el aula, implica el convencimiento sincero por parte del docente y de los propios estudiantes de que siempre hay algo que el estudiante es capaz de aportar y que vale la pena escuchar, ya que enriquece lo que el resto del grupo, incluido el profesor, puede considerar para generar nuevos conocimientos y cambios de postura. De otra forma el diálogo es sólo una puesta en escena donde en realidad no hay nada nuevo bajo el sol y las participaciones se convierten en un juego de “quién sabe más” o “a que no me responden esta”. Bien señala Gádamer en su libro *Verdad y Método* que “la conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.”³

En este orden y siguiendo a Lipman⁴, una “comunidad de indagación” es el horizonte metodológico que se aspira erigir en el marco de una orientación didáctica para el desarrollo de un pensamiento crítico y de orden superior en los estudiantes, haciendo referencia a los dos pilares fundamentales de filosofía para niños: la continua indagación y la construcción del conocimiento en comunidad. Se fundamenta en la práctica del diálogo para llevar a cabo una investigación colectiva que culmine -

³ GADAMER, H. (1986), *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, p. 206

⁴ LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Editorial de la Torre, Madrid.



aunque nunca de manera definitiva- en un conocimiento construido en comunidad. Así se aprende a pensar a por sí mismo, pero con los demás. Si bien la indagación toma como base los conocimientos y concepciones previas de los estudiantes y su reflexión sobre ellos, es importante tener en mente que todos estos elementos se organizan en esquemas referenciales heterogéneos de interpretación del mundo. Se trata de ideas, conceptos, valores y significados, constituyendo la plataforma desde la cual se interpreta el mundo, y es desde ahí configuran la coherencia de los distintos discursos. También integran estereotipos y prejuicios que se generalizan, adaptan y extienden a situaciones nuevas sin mayor reparo o reflexión. La reflexión filosófica debe enfocarse en el análisis de estos esquemas, dando cuenta de sus fundamentos y redefiniendo significaciones gracias al trabajo dialógico colaborativo que permite encontrar esquemas alternativos.

El vínculo entre los esquemas referenciales pre-filosóficos de los estudiantes y los contenidos teóricos son llamados por Sarbach Ferriol “núcleos de significación”, los cuales “conectan el pensamiento de los alumnos con los temas de la filosofía, o bien, transforman estos temas en cuestiones significativas para el pensamiento real de los alumnos⁵”, por lo que constituye la puerta a nuevas interrogantes. Nunca puede ser conclusivo y cerrado, por lo que resulta indispensable que se vincule a los referentes de los estudiantes, es decir, que tenga un significado para ellos y tenga un efecto “pivote” para la apertura discursiva y dialógica. En el sentido de una escucha activa, el docente deberá estar atento a las múltiples significaciones que funcionan y las que se generan desde los estudiantes y desde su propia participación, ya que no se originan sólo desde el profesor y de manera premeditada; es necesario improvisar desde las condiciones inmediatas, pues es sabido que en ocasiones, los planteamientos y discusiones se distancian del temario del curso, sin que por ello deban ser clausuradas, redireccionadas o consideradas de poco valor.

⁵ SARBACH FERRIOL (2007) *Filosofar con jóvenes. Orientaciones para un encuentro creativo entre el pensamiento adolescente y la filosofía*, Ediciones Lulu, Barcelona p. 102



Una comunidad de indagación se articula a partir de la experiencia, razonamiento y expresión individual para conseguir que los estudiantes *tengan que pensar* por sí mismos y logren expresar ese pensamiento, por lo que el disenso no sólo es posible, sino deseable. En la medida en que el diálogo, la tolerancia y la capacidad de ejercitar el razonamiento, la articulación de ideas y la autocrítica, es necesario que el docente – y poco a poco los estudiantes- aprenda en la práctica a reconocer las condiciones adversas para alcanzar esta meta. Las personas aprenden a pensar y decidir por sí mismas sólo cuando tienen experiencias significativas, y una comunidad de investigación ofrece el espacio para expresar estos sentidos y significados para ser reflexionados de manera compartida, por lo que el ejercicio discursivo que se da al interior de esta comunidad se asimila como parte de la experiencia de vida personal y social que le ayuda al estudiante a asimilar su circunstancia y le permite considerar sentidos ajenos, reconsiderar los propios y orientar sus decisiones y acciones. Es decir, no se trata de una actividad ociosa, sino que tiene un sentido real que se enriquece colaborativamente, siendo un ejercicio que se da aún en aquellos que siguen en silencio las argumentaciones de los compañeros.

Las dificultades iniciales para la construcción de una comunidad de indagación pueden resumirse en tres circunstancias principales:

- La impericia del docente ante formatos didácticos que no son los habituales.
- El número de alumnos que compone el grupo clase.
- Los estudiantes no se encuentran habituados ni preparados para el trabajo en pares, que es más participativo y de autogestión.

Si bien no existen fórmulas ni recetas mágicas, es necesario iniciar con la auto-observancia, revisión y transformación de la propia práctica docente, recuperando los aspectos positivos e integrándolos de forma gradual y sin otro método que el ensayo y la práctica, que será el mismo camino que deberán seguir los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, discursivas y de trabajo colaborativo/dialógico. Se debe promover una gradual y progresiva participación de todos los alumnos sin que ello implique una excesiva dispersión. Poco a poco se



generan las condiciones mínimas no inhibitorias, inclusivas de apertura y receptividad por parte de toda la comunidad que superen los diálogos parciales –salvo en ciertos formatos cooperativos—la actitud colaborativa y de apoyo entre los estudiantes y la articulación de un discurso ordenado, coherente y abierto. Todo ello conduce a la construcción de nuevos conocimientos de manera colectiva en una retroalimentación constructiva.

Algunas pautas para iniciar el cambio dialógico hacia una comunidad de indagación, pueden ser: comenzar siempre la una clase explicando brevemente la idea central, preferentemente planteando una idea o pregunta que se escriba en el pizarrón y no borrarla. Formular preguntas que no presupongan una respuesta, sino que sean completamente abiertas a la opinión de los estudiantes, abriendo el campo de la investigación cual hipótesis de trabajo, sin que la figura del profesor siga imponiéndose verticalmente como criterio final de corrección. Durante la deliberación, se moderarán las intervenciones, y todo aquél que desee participar podrá hacerlo en su turno, aún cuando piense que alguien más ha dicho lo que él pretendía, pues su planteamiento puede aportar algún matiz novedoso, manteniendo así despierta la idea de que siempre hay algo nuevo que aportar, motivando la participación, hasta que la dinámica de la clase se torne más espontánea y el rol del profesor menos intervencionista. Esta función de *posibilitador*, implica desarrollar la capacidad de plantear las preguntas adecuadas.⁶

La colaboración y la retroalimentación se fundamentan en el carácter dialógico de las deliberaciones como una faceta de la investigación filosófica, pero sólo gracias al trabajo individual y el intercambio de producciones particulares y creativas en un

⁶ Lipman agrupa los tipos de preguntas según la función que pueden cumplir en el desarrollo de un debate o deliberación y que puede servir como ejemplo: a) buscar la consistencia: proponer un solo significado para un término que se utiliza reiteradamente en el mismo contexto; b) pedir definiciones: ubicar los significados alternativos de un término y evidenciar la controversia que pueden causar; c) evidenciar implicaciones y supuestos para su análisis y reflexión; d) pedir argumentaciones no falaces y e) provocar alternativas y examinarlas. (LIPMAN, M. (1980), *Filosofía a l'escola*, Girona: IREF / Eumo , pp. 164 - 172.)



ambiente social, en el intercambio de las reflexiones y críticas que encuentran un camino de ida y vuelta desde el ámbito individual al colectivo y de regreso.

Didáctica narrativa

Un curso de filosofía no es, de manera preeminente, un curso de adquisición de habilidades cognitivas. Sin embargo, es necesario que los estudiantes desarrollen dichas habilidades, pues resultan fundamentales para la investigación reflexiva y crítica que supere el mero aprendizaje memorístico de contenidos conclusivos de la tradición filosófica.

Con base en un formato colaborativo y dialógico, el objetivo general de las asignaturas filosóficas a mi cargo es el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, ayudándolos a comprender las materias de estudio y prepararlos en valores sociales solidarios y recursos cognitivos apropiados, motivando en ellos la construcción de un sentido social y personal del trabajo colaborativo. No se trata de un adiestramiento separado de la propia reflexión filosófica, ni un aprendizaje técnico de determinadas habilidades, sino la inclusión integral de ciertos procedimientos en las distintas actividades.

En este sentido, de manera intermitente el programa de estudios de las asignaturas de filosofía es revisado en distintos locus, aunque con un mayor nivel de profundidad, complejidad, generación de alternativas y creatividad, para así avanzar en las significaciones y el sentido que los estudiantes construyen en su camino de integración de conceptos filosóficos. De esta forma, los estudiantes ponen en juego significaciones personales que van avanzando hacia formulaciones más generales gracias al trabajo colaborativo en grupos pequeños o pares. De manera significativa, los recursos narrativos –textos, narraciones orales o productos fílmicos- favorecen la “aplicación” de los conceptos a las realidades particulares.



Es importante que el material de las actividades y deliberaciones en el aula sea preferentemente de *carácter narrativo*. La narratividad, por su secuencia temporal y la construcción imaginaria de escenarios, personajes diversos y situaciones concretas, permite una pluralidad de perspectivas y significaciones. Los textos narrativos pueden estar preparados por el propio docente o bien ser totalmente ficticios.

El cine ofrece abundante material narrativo, y mejor aún, audiovisual. La innovación tecnológica y de las comunicaciones han posibilitado un mayor acceso a la información, nuevos recursos y medios más atractivos, un acortamiento de distancias y simultaneidad temporal en la interlocución, pero también ha implicado un acceso desigual a estos recursos y formas, la manipulación de la información y de los medios por parte de grupos de poder, creación de tendencias, cambios en las formas de socialización de los individuos y grupos sociales, etc. En este sentido, los recursos narrativos audiovisuales resultan no sólo ricos narrativamente, sino atractivos y motivadores para los estudiantes, por lo que, en el caso que se expone en este trabajo, los recursos narrativos utilizados para los cursos de filosofía se nutren de la selección de películas del proyecto educativo “Cine como recurso en la formación del pensamiento crítico”.

¿Por qué el cine?

¿Qué efecto tiene el cine sobre su audiencia?, y la audiencia, ¿qué es lo que provoca sobre el cine? Es en esta intersección que es posible encontrar una incidencia y función pedagógica de los productos fílmicos, siendo ambos momentos las dos caras de una misma moneda.

En los últimos años, el cine ha modificado las formas en que los seres humanos somos capaces de apropiarnos reflexivamente de ciertas lecciones de vida que se alejan de la rutina cotidiana en torno al hogar, el trabajo y el consumo. La estructura de la experiencia tiene entonces la capacidad de acceder a mundos descaradamente crudos, amargos, reconfortantes o maravillosos sin necesidad de abandonar la seguridad de lo



habitual. Se trata de una dislocación que, ya sea individual o colectiva, simultáneamente se encuentra ligada a un contexto sociocultural e histórico que también condiciona las características de los filmes, aspecto que es bien aprovechado por la industria y la mercadotecnia; la siguiente vuelta de tuerca es la determinación comercial de las historias a contar. En este sentido, el cine también es una experiencia masiva de articulación de significados.

Las imágenes nos sitúan en posiciones privilegiadas frente a la narración de los hechos, la cual se presenta sutilmente fragmentada; es la audiencia quien debe dar unidad a la historia. Al término de la función, cada individuo conjuga lo que le cautivó y emite una interpretación, sin ser consciente de que sus conocimientos previos, prejuicios, atención e historia personal han orientado todo el proceso desde el momento de la percepción. Primordialmente, la atención y recepción de un filme se ve dirigida por reacciones fundamentalmente afectivas, y sólo en ocasiones, en un momento posterior se intelectualiza la interpretación para poder justificarla: los espectadores se apropian de los sentidos arrojados por la película y construyen y articulan los propios. Es este el momento que nos interesa rescatar con mediaciones pedagógicas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Evidentemente, la recepción de una película no puede entenderse parcamente como un recibimiento, sino como interacción y retroalimentación viabilizadas por distintos contextos emocionales, cognitivos y culturales que estructuran innumerables procesos de reconocimiento de sí en cada espectador. Se le conduce hacia un camino de aceptación o rechazo, de observación de uno mismo o idealización. De esta forma, la intervención educativa debe enfocarse a la narración que emana del sujeto/audiencia de acuerdo a los intereses y preocupaciones que incita el cine. Se trata de un esfuerzo por motivar a la audiencia a “ver” el cine de otra forma, facilitando la evidencia de estas mediaciones y aspectos constitutivos, dando como resultado que al reflexionar y deliberar sobre cine, estarían repensándose a sí mismos en su interacción con los referentes cinematográficos, abriendo la puerta a la empatía y la comprensión efectiva del drama humano y las distintas problemáticas sociales.



Un elemento importante en este proceso es preferir la proyección de filmes que no se apegan a un modelo hegemónico, ya que se promovería también la problematización y el análisis de los distintos referentes cinematográficos desde sus propias percepciones y necesidades de información y reflexión.

El cine permite presentar multitud de aspectos de la realidad por medio de la escenificación. Además, la manera específica que tiene el cine de mostrar la realidad – como ocurre con otras artes –, al vincular la expresión sensible de unas formas (imágenes en movimiento) con las emociones, los sentimientos, las ideas y los valores que suscitan, tiene una especial relevancia para una concepción integral de la educación, que considera a la persona como un todo donde se engloban sus facetas, incluyendo la del ser social.

El cine se adapta a cada una de las diferencias individuales de cada espectador, le devuelve a su propia vida y a sus inquietudes más profundas, pero también trata las sensaciones y sentimientos de los seres humanos ofreciendo otras perspectivas y opciones a considerar desde el fuero interno y hacia el reconocimiento del otro. El cine ayuda a moldear nuestra empatía en la emoción y la sensibilidad, pero también la percepción, la inteligencia, el juicio crítico y la autonomía. Es una vía hacia la formación integradora de la persona al permitir experimentar en la imaginación los afectos, los pensamientos y las conductas morales de sus personajes.

Podemos resumir parcamente los componentes de la experiencia fílmica en cuatro elementos:

- la percepción sensible de las imágenes sonoras,
- la emoción de los afectos y sentimientos,
- el discurrir del pensamiento,
- la valoración crítica de los hechos.



Los primeros se manifiestan de manera más inmediata, mientras los últimos requieren de una mayor atención y reflexión por parte del espectador. El impacto emocional del cine puede impulsar el paso de lo meramente perceptual a lo racional, llegando incluso a trastocar convicciones y valores. La transversalidad que permea los productos fílmicos permite aprovechar el valor educativo del cine desde varios ámbitos: la ética, los valores, la sociedad, la identidad, la comunicación, la historia, la lectoescritura, etc. Gracias a ello, los estudiantes desarrollan las habilidades para coordinar teoría y evidencias al interiorizar formas argumentativas que viven primero como una práctica social. De acuerdo a Vigotsky, los procesos individuales de razonamiento son interiorizaciones de las distintas interacciones sociales, y ser parte de una audiencia y del proceso dialógico inherente a una comunidad de indagación es una interacción social que también posibilita cambios en las concepciones, creencias y habilidades individuales. En este sentido, la tradicional perspectiva que coloca a las habilidades y el conocimiento como prerrequisito para la participación en la investigación y la obtención de conocimiento, en realidad es inversa: la participación viene primero, luego la adquisición de conocimiento significativo.

Es en este punto donde confluyen narratividad e investigación filosófica: el conocimiento se construye de forma colaborativa desde la narración individual de las experiencias vividas desde las concepciones previas de los estudiantes compartidas dialógicamente, integrando alteridad y teoría en su desarrollo.

La significación de la construcción social del conocimiento se ve completada con la integración de teorías y conceptos filosóficos que sólo se introducen a partir de la condición de posibilidad que es la problematización que se construye en el aula a través del diálogo y el análisis de la narrativa fílmica. Esto puede implicar un replanteamiento de fragmentos o de la totalidad de los programas de los cursos de filosofía desde un abordaje de los problemas filosóficos que desembocan en teorías, corrientes del pensamiento, filósofos y pensadores de la historia de la filosofía que no necesariamente responden a un orden cronológico.



Por otro lado, el cine, como una manifestación cultural y artística, también se aborda como objeto para educar el gusto estético, expresándose en el siguiente objetivo:

1. Aprender a distinguir la calidad artística de una película (parte conceptual)
2. Saber disfrutar de las obras maestras del cine (parte actitudinal).

Estos aspectos redondean la formación mediada por las películas consolidando la base para desarrollar otras virtualidades educativas del cine, incluyendo aspectos relacionados con funciones antropológicamente más complejas como la afectividad, el pensamiento, la creatividad o la moral.

Objetivos generales del uso del cine como recurso narrativo en el aula:

1. Impulsar la formación de individuos competentes en la lectura y análisis de medios audiovisuales.
2. Resignificar el uso de los medios de comunicación al reconocer y aprovechar su influencia en las relaciones sociales.
3. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo frente a la diversidad de información.
4. Incentivar en los alumnos su participación en actividades extra curricular.
5. Reconocer los distintos mensajes que puede transmitir el cine.
6. Tomar a la escuela como punto de referencia de actividades extracurriculares de contenido educativo, cultural y formativo.

Objetivos específicos del uso del cine como recurso narrativo en el aula:

Se busca promover que el estudiante desarrolle las habilidades características del pensamiento crítico que le permitan:



1. Formular problemas y preguntas fundamentales, con claridad y precisión;
2. Llegar a conclusiones y a soluciones bien razonadas, y las somete a prueba confrontándolas con criterios argumentativos y en deliberaciones colaborativas.
3. Mantenerse receptivo a concepciones y posturas alternas de pensamiento, reconociendo y evaluando, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de estos.
4. Comunicarse efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos.
5. Cambiar favorablemente comportamientos y actitudes.
6. Expresar de manera oral y escrita un discurso ordenado y coherente de ideas, reflexiones y argumentos.

Metodología general para la proyección y la deliberación de películas:

Las diferentes actividades desarrolladas en el seno de la comunidad de indagación parten de la metodología propia del proyecto:

1. Se proyecta una película dos veces por mes. La proyección es íntegra y colectiva, procurando en cada ocasión que el ambiente sea lo más cercano posible a una sala de cine comercial: iluminación tenue, buen sonido, aislar posibles interrupciones y en general, facilitar la máxima concentración. Así mismo, se hace difusión sobre la calendarización y programación con quince días de anticipación.
2. Se cuenta con un listado de películas previamente seleccionadas bajo un criterio de calidad cinematográfica mínima que sirva a los objetivos pedagógicos de formación del pensamiento crítico considerando el contexto, nivel educativo y edad de los estudiantes.
3. De cada película se elabora una ficha técnica y artística de la película, que contiene los siguientes apartados:



Título en español y título original

Música

Dirección

Duración

Guión original o basado en una obra literaria

Género

Nacionalidad

Año de producción

Fotografía

Sinopsis. El argumento ayudará a los estudiantes a ubicar los objetivos de la visualización del filme, además de motivar su interés. Debe explicarse de forma sucinta, siendo conveniente contextualizarlo en su tiempo y lugar.

4. Previamente a la proyección de la cinta, se elabora una ficha didáctica de registro, misma que deberá contener los objetivos pedagógicos, contenidos e ideas fundamentales por abordar, actividades planteadas para su abordaje, ejes de la discusión grupal y métodos de evaluación cualitativa de los estudiantes, integrando observaciones grupales y/o individuales.

5. De acuerdo a la temática y/o problemática del filme, la proyección puede ser inicial o final:

En la proyección inicial se requiere de un análisis pormenorizado al final de la película, enriquecido por el debate, la lluvia de ideas y argumentos por parte de los estudiantes. No todas las películas se prestan a una visualización inicial, pues muchos matices o elementos contextuales importantes pueden pasar desapercibidos para los estudiantes.

La proyección final de la película se da como un momento integrador donde se ha introducido previamente un tema y el estudiante conoce los elementos que debe identificar en el filme. También existe una deliberación posterior, pero su función será la de fijación de conocimientos.



6. Para iniciar la deliberación sobre la película, se consideran las siguientes recomendaciones:

Comentar de manera informal los distintos elementos de la película: su interés narrativo, su alcance artístico, características de los personajes, etc.

Expresar las inquietudes que la película pueda haber causado en el ánimo de los estudiantes.

Razonar el impacto emocional que los elementos cinematográficos provocan en nuestra percepción como espectadores para objetivar así la experiencia.

Buscar motivos y respuestas a esos estados de ánimo provocados por la película y confrontarlos con los de otros espectadores.

Resultados

Durante los cuatro años que se ha trabajado el recurso del cine como detonante de la didáctica narrativa y el diálogo, se ha observado que ha contribuido positivamente a la consecución de los objetivos generales y específicos detallados en esta comunicación. Por otro lado, resulta necesario hacer mención de los obstáculos e inconvenientes, que incluyen factores operativos y de *status quo* de la población estudiantil:

No se cuenta con los espacios adecuados ni suficientes para la proyección masiva.

No hay recursos audiovisuales suficientes ni adecuados.

No se cuenta con el equipo de audio adecuado ni oportuno.

Ante esta situación, y en vista de que a cada función asisten entre 50 y 70 estudiantes, además de académicos y personal administrativo, el comité docente organizador reunió esfuerzos para fabricar una pantalla de 5x7 metros, además de prestar recursos audiovisuales de propiedad personal (cañón, reproductor de DVD, baffle ecualizado, cables y conectores) para mejorar las condiciones de proyección. Actualmente, este proyecto forma parte del programa *PrepaSI*, aunque no recibe recursos de dicho programa ni de la institución.



Por otro lado, en general, los estudiantes tienen la idea de que el cine es sólo un medio de diversión y entretenimiento que no debe exigir mayor esfuerzo reflexivo. Están acostumbrados al “cine comercial-hollywoodense”, por lo que al inicio, algunas de las películas proyectadas les resultaban de poco o nulo interés, hasta que se retomaba la temática en deliberación en las distintas asignaturas, donde los argumentos adquirirían un sentido real y más cercano.

A pesar de estos obstáculos, esta forma de trabajo en el aula poco a poco ha servido para comenzar a modificar actitudes en los estudiantes, partiendo de una práctica que los ubicara como centro de su proceso formativo con el fin de no asumirse como meros espectadores de los sucesos y eventos de la vida cotidiana, sino como sujetos activos y responsables. En este orden, el cine y los formatos dialógicos han servido como un ejercicio de concientización y evidenciación de diversos problemas, opciones y formas de vida. Los estudiantes están muy familiarizados con los medios audiovisuales, por lo que se han mostrado interpelados de manera individual y colectiva en cuanto a sus saberes previos, sus sentimientos y emociones, lo que resulta en una experiencia única capaz de otorgar significados personales y sociales a las imágenes e historias proyectadas.

Así mismo, se ha logrado que los estudiantes estén mucho más atentos al discurso, a ser más reflexivos y más razonables, lo que repercute positivamente en su capacidad de formular y emitir un juicio, de compartirlo y saber escuchar a los compañeros, respetando el diálogo, el silencio y la diferencia.

Este proyecto y sus usos pedagógicos para la clase de filosofía se han convertido no sólo en una fuente creadora de subjetividades, sino de interpretaciones y comprensión de las mismas cuando en otro momento eran totalmente ajenas e indiferentes, lo que avanza varios pasos en cuestiones de integración social y valores solidarios en nuestros chicos.

Consideraciones finales



El cine es un recurso valioso que aunado a distintas prácticas de aprendizaje activo y colaborativo puede ampliar la mirada de nuestros estudiantes hacia distintos modos de percibir la realidad que terminan por articularse a sus horizontes personales y configuraciones cotidianos, descubriendo en ello nuevos sentidos y significados. Las emociones, empatía y desdoblamiento reflexivo que surgen al identificarse con los hechos y los personajes de la película, así como la anticipación y expectativa del hilo narrativo y la participación activa en la comunidad de indagación funcionan como momentos de aprendizaje, asimilación y aceptación o rechazo de lecciones y formas de vida que la ficción permite vivenciar en cierta medida sin correr el riesgo de la irreversibilidad de la realidad. Esto convierte a la experiencia fílmica en una magnífica oportunidad de formación del pensamiento crítico de la persona para su provecho.

Ciertamente, las películas nos permiten retomar las preguntas latentes en la vida misma de los estudiantes y de nosotros como docentes y tutores inmersos en una sociedad y cultura, permitiéndonos distanciarnos para encontrar criterios de valoración, formar un juicio personal y razonado y plantear posibles alternativas como respuestas. Se trata de encontrar en el cine una vía de conocimiento que supere la mera reproducción de inercias y prejuicios culturales mediante una constante reconstrucción creativa y crítica del *status quo*.

El recurso del cine en la clase de filosofía no sólo puede servir a la transferencia e interiorización social de conocimientos disciplinares de filosofía, sino al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes y de habilidades cognitivas, dialógicas y transversales indispensables para su desenvolvimiento académico y social que con frecuencia constituyen puntos críticos para el aprendizaje y desempeño académico general. El grupo es el marco social indispensable para el diálogo, pero sólo en la medida en que éste sea entendido como la relación entre conciencias individuales que investigan y cooperan en el desarrollo de una búsqueda compartida, lo que implica una gestión del aula heterogénea.

Este proyecto se fundamente en la pedagogía activa constructivista, que si bien no es de reciente surgimiento, aún tiene mañanas por parir. No sólo se logra estimular el



desarrollo de las habilidades de pensamiento de los jóvenes, sino que ofrece vitalidad y frescura para el abordaje de la actividad filosófica y de los contenidos disciplinares filosóficos.

Resulta fundamental señalar que el eje práctico de la construcción de comunidades de indagación se orienta por el ejercicio docente resultado de la autoobservación y el análisis y la reflexión de los límites y las dificultades que impone la realidad del aula, los cuales enriquecen futuras reflexiones e intercambios entre pares docentes de nuevas ideas y experiencias de acuerdo a la práctica y sobre la realidad específica del contexto educativo. No es posible homologar las características de los grupos y mucho menos las de los individuos, pero siempre es posible encontrar vías permeables de significado para cada uno, siempre y cuando exista la disposición de aprender, siendo el docente quien en cada ocasión, con cada grupo, recorre trechos aún más largos que sus estudiantes.



Bibliografía.

ALONSO, ML. Y PEREIRA, MC. (2000), "El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Monográfico –Educación Social y Medios de Comunicación-, No. 5, 2ª Época, pp. 127-147.

BONILLA, J. (2005), "El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación" en *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 26 Universidad de Sevilla, Sevilla, pp.39-54.

BRAVO MIRALLES, (2010), "El cine-forum como recurso educativo" en *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, No. 27, URL: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/FRANCISCO_BRAVO.pdf

BUENO, (1975) *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*, Pentalfa, Oviedo.

_____ (1970) *Papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Ciencia Nueva, Madrid

COLEMAN, J., HUSÉN, T. (1989) *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid.

DEWEY, J. (1960) *La ciencia de la educación*, Losada, Buenos Aires.

_____, (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona.

DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

ECO, U. (1975), *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Lumen, Barcelona.



- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- ERIKSON, E. (1981) *Identidad: juventud y crisis*, Taurus, Madrid.
- ESCAÑO, J. i GIL, M. (1992) *Cómo se aprende y cómo se enseña*, ICE-Horsori, Barcelona.
- GADAMER, H (1985), *Verdad y Método I y II*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- GONZÁLEZ PIERRE (2005), “Cine y pedagogía”, Revista *Habladurías*, Año 2, Número 2 Julio – Diciembre, pp. 44-58.
- GONZÁLEZ ZAMORA, Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad, ICESI, Madrid, 2006.
- GUTIÉRREZ, M^a C.; PEREIRA, M^a C. y VALERO, L. F. (2006), “El cine como instrumento de alfabetización emocional” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 18, pp. 229-260.
- IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Ediciones Anaya, Madrid.
- JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires.
- JOSÉ, E.T.. (1999) *Textos y pretextos para filosofar*, Biblos, Buenos Aires.
- KOHLI. W. (Comp.) (1995) *Critical Conversations in Philosophy of Education*, Routledge, New York.
- LANGER, S. (1969). “Philosophy in a new key. A study in the Symbolism of Reason, Rite and Art” Harvard University Press, Cambridge.
- LARROSA, J. [et al]. (1995) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona.



LARROSA, J. (1998) *La Experiencia de la Lectura*, Laertes , Barcelona.

LAWRETI P., GONZÁLEZ L. Y FLORES Y. (2009), "Cine interactivo como estrategia de intervención grupal", *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, No. 6 (2), p. 57-69.

LIPMAN, M. (1991) *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.

_____, "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud". *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, Congreso Filosofía y Juventud, Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.7-12

MÁRQUEZ, A. de I ORTEGA, A. (1988) *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, El Ateneo, Buenos Aires.

MARTÍNEZ-SALANOVA E. (2006), "Cine y educación", Universidad de Huelva. URL: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducación/enlaces.htm>.

NAVAL, C. Y URPÍ, C. (2002). "La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente", *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, abril-junio, pp. 217-226.

OROZCO GÓMEZ, (2001), "Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la "televidencia" y sus mediaciones" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, OEI. URL: <http://www.campus-oei-org/revista/rie27a07.htm>

ORTIGOSA, S. (2002). "La educación en valores a través del cine y las artes". *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 157-175

PEREIRA, C. (2005), "Cine y educación social" en *Revista de Educación* nº 338, pp. 205-228.



PEREIRA DOMÍNGUEZ, M^a C. y MARÍN VALLE, M^a V. (2001): “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”, en *Revista de Teoría de la Educación*. Salamanca, vol. 13, pp. 233-255.

PEREIRA MC, URPÍ MC (2005), “Cine y juventud: una propuesta educativa integral”, *Revista de Estudios de Juventud* No.68, pp. 73-80.

RAMÓN PÉREZ PAREJO (2010), “Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas”, *Memorias del II Congreso Internacional de Didácticas*.

SARBACH FERRIOL (2007) *Filosofar con jóvenes. Orientaciones para un encuentro creativo entre el pensamiento adolescente y la filosofía*, Ediciones Lulu, Barcelona.

SARTORI, G. (1998), *Homo videns, la sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid.