



**UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**PEDAGOGÍA E IMAGINARIO EN EL CINE INDÍGENA DE
MICHOACÁN (PERIODO 1989-2014)**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PRESENTA:

KARINA LIZETH CHÁVEZ ROJAS 5

ASESORA:

DRA. GUADALUPE CHÁVEZ CARBAJAL



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

MORELIA, MICHOACÁN, NOVIEMBRE DE 2016

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.....	19
TELEOLOGÍA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN	19
1. BREVE HISTORIA Y RASGOS DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN.....	22
2. PERSPECTIVA CULTURALISTA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN.....	34
I. TRADICIONALISMO	34
II. FESTIVIDADES Y CELEBRACIONES.....	34
III. MÚSICA Y DANZAS	44
IV. INDUMENTARIA.....	46
V. VALORES COMUNITARIOS	47
VI. CUENTOS, MITOS Y LEYENDAS	50
VII. HISTORIA.....	52
3. CONCIENCIA CRÍTICA EN EL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN	54
I. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INDÍGENAS.....	54
II. DERECHOS INDÍGENAS	55
III. EL ENCUENTRO DE DOS VISIONES: TRADICIÓN Y MODERNIDAD	59
IV. ARTE.....	63
V. HISTORIA.....	64
4. TELEOLOGÍA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN	71
I. PERSPECTIVA CULTURALISTA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN	72
II. CONCIENCIA CRÍTICA EN EL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN	78
CAPÍTULO II	95
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA Y SUS REFERENTES TEÓRICOS.....	95
1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA	97
2. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL ANTIGUO ORIENTE.....	100
I. GRECIA Y LA INCORPORACIÓN DE OTRAS CULTURAS PARA CREAR CONOCIMIENTOS PROPIOS	100
II. LOS ORIENTALES Y LA MONOPOLIZACIÓN DEL SABER.....	101
3. HUMANISMO-ILUSTRACIÓN- RENACIMIENTO.....	102
I. HUMANISMO GRECO-ROMANO.....	102
II. NACIMIENTO DE LA ILUSTRACIÓN EN GRECIA	103
III. ÉPOCA MEDIEVAL Y EL REFORZAMIENTO DE LA FILOSOFÍA CRISTIANA.....	104
IV. HUMANISMO RENACENTISTA	105
4. PEDAGOGÍA Y CIENCIA MODERNA.....	106
I. EMPIRISMO Y RACIONALISMO.....	106
II. ILUSTRACIÓN EUROPEA.....	107
5. RACIONALISMO INSTRUMENTAL Y CIENTÍFICO	108
I. POSITIVISMO-ELITISMO BURGUES.....	108
II. MARXISMO-POPULAR-SOCIALISTA	109
III. ESCUELA NUEVA.....	110
6. PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIALISTA	112
7. PEDAGOGÍA CRÍTICA	113
I. INTERÉS CRÍTICO O EMANCIPADOR	118

8. PEDAGOGÍA CULTURALISTA.....	140
CAPÍTULO III.....	161
ANTECEDENTES PEDAGOGICOS Y DIDÁCTICOS	161
DEL BINOMIO CINE -EDUCACIÓN.....	161
1. EL ENCUENTRO ENTRE DOS DISCURSOS: EL CINE AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN	169
2. EN LA BÚSQUEDA DE UNA PEDAGOGÍA DEL CINE	179
3. LA PEDAGOGÍA DEL CINE COMO ARTE	187
4. PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL CINE.....	199
CAPÍTULO IV	213
DEL HACER, AL USO DEL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO	
FORMATIVO DE NIÑOS INDÍGENAS	213
1. DE LA CONSTRUCCIÓN A LA APLICACIÓN DEL PROYECTO “AL CINE DE VERANO”	221
2. EXPERIENCIAS DURANTE LA PRÁCTICA.....	229
II. VISIÓN CRÍTICA	245
III. GENERALIDADES EN LAS DOS VISIONES.....	254
REFLEXIONES FINALES	260
BIBLIOGRAFÍA	268
FUENTES ELECTRÓNICAS	279
FILMOGRAFÍA.....	280

A Hugo, por su albor
A mi Mamá, por su ímpetu amoroso

AGRADECIMIENTOS

Quiero externar profundo agradecimiento a mis hermanos Nadia y Alex, a mis cuñados Ceci y Daniel, así como a mis sobrinos Kaleb y Augusto, por su cariño y apoyo.

Gran reconocimiento merece mi asesora la Dra. Guadalupe Chávez Carbajal, por su amistad y el acompañamiento hasta ahora recibido, para que este trabajo llegara a buen término, pues aún me retumban en los oídos sus palabras de aliento y solidaridad.

Mención especial reciben los docentes que me contagiaron su amor por la investigación, la enseñanza y sobre todo la historia, refiero a la Dra. Dení Trejo y a los doctores Eduardo Mijangos y Napoleón Guzmán.

Al Instituto de Investigaciones Históricas y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo para poder recorrer este camino que ha dejado huella profunda en mí y el deseo de seguir andando los terrenos de la academia.

Al Dr. Amaruc Lucas, al cineasta, Raúl Máximo, a los Jefes tradicionales de la Comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna, en especial al Mtro. Reynaldo Lucas, pues sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo el taller “Al cine de verano”, que es parte fundamental de esta tesis. Con gran satisfacción hago un reconocimiento a los niños que de manera voluntaria y con inmenso entusiasmo participaron en dicho taller.

También agradezco al PROFOCIE, por su ayuda durante la estancia de Investigación que realicé en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, la cual fue subsidiada por el programa de becas mixtas 2016 - 2017 movilidad en el extranjero de CONACYT.

Asimismo hago un colosal reconocimiento a: Myriam Southwell, profesora Investigadora y Secretaria Académica de la FLACSO de Buenos Aires; la Dra. Ana Abramowski, profesora e investigadora principal del Área Educación, así como coordinadora académica del Diploma

Superior “Educación, imágenes y medios” de la FLACSO, y a la Dra. María Silvia Serra, profesora adjunta en la Cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, quienes durante la estancia de investigación, compartieron conmigo su tiempo, conocimiento y experiencias para fortalecer este trabajo.

También hago extensa la gratitud a la Dra. Inés Dussel, por su ayuda, así como a la Dra. Gabriela Zamorano, del COLMICH y el Mtro. Javier Ramírez, de la UNAM, por sus aportaciones en el marco de los Seminarios de Investigación, en los cuales fueron lectores.

Finalmente quiero referirme a Ale y Ernesto, por su paciencia y auxilio cada vez que lo solicite. De la misma manera agradezco a todos mis compañeros de generación con quienes compartí no sólo espacio, estrés, alegría y amistad.

RESUMEN

Este trabajo de investigación denominado Pedagogía e imaginario en el cine indígena de Michoacán (periodo 1989-2014), se desarrolló a través de tres capítulos: En el primer capítulo, se abordará la discusión esencial sobre la teleología del cine indígena, y para ello se hará un concentrado analítico, realizado en torno a los materiales de algunos creadores que consideramos trascendentales para entender el imaginario, el orden del mundo y sentido que ahí se transmite y con ello descifrar algunas de sus orientaciones pedagógicas.

En el segundo capítulo, el objetivo radica en que a través de un debate teórico se de cuenta de ¿qué es la pedagogía? ¿qué rasgos gnoseológicos definen una orientación pedagógica? ¿qué factores contextuales e históricos la condicionan? ¿qué modelos teórico-pedagógicos la explican? ¿qué divergencias existen entre la argumentación de la pedagogía instrumental, racional-científica en contra partida con la cultural y la crítica previstas en el cine indígena?

En cuanto al capítulo tres, se abordarán algunos antecedentes que den cuenta de la relación histórica que han tenido el cine y la educación, así como sus cualidades simbólicas y didácticas que puede tener el cine como recurso educativo

En el último capítulo, se diseñará y se pondrá en práctica la propuesta didáctica, que tiene como eje rector el uso del cine indígena como herramienta de formación para niños p'urhépecha.

PALABRAS CLAVE:

CINE INDIGENA, PEDAGOGIA, EDUCACIÓN, DIDACTICA, HISTORIA

ABSTRACT

This research work called Pedagogy and Imaginary in the indigenous cinema of Michoacán (period 1989-2014), was developed through three chapters: In the first chapter, the essential discussion on the teleology of indigenous cinema will be addressed. Will make an analytical focus, made around the materials of some creators that we consider transcendental to understand the imaginary, the order of the world and the sense that is transmitted therein and with it to decipher some of its pedagogical orientations.

In the second chapter, the objective is that through a theoretical debate is realized of what is the pedagogy? What gnoseological traits define a pedagogical orientation? What contextual and historical factors determine it? What theoretical-pedagogical models explain it? What divergences exist between the argumentation of instrumental pedagogy, rational-scientific in opposition to the cultural and the criticism foreseen in the indigenous cinema?

As for chapter three, some background will be discussed that give an account of the historical relationship that has had the cinema and education, as well as its symbolic and didactic qualities that cinema can have as an educational resource

In the last chapter, the didactic proposal will be designed and put into practice, whose guiding axis is the use of indigenous cinema as a training tool for p'urhépecha children.

INTRODUCCIÓN

Existen dos discursos que desde su nacimiento han tenido la posibilidad de transmisión como una de sus funciones esenciales. Nos referimos al cinematógrafo y el pedagógico. Pese a ello dice María Silvia Serra, poco se ha discutido en torno a su relación. Primero, la pedagogía no se ha ocupado de teorizar en torno a lo qué hace el cine con los espectadores-alumnos, pues está labor se la ha dejado por excelencia a las ciencias de la comunicación, la teoría del cine, la lingüística, la semiótica y en alguna medida a la psicología.¹ Y tampoco la historia, la sociología, la teoría estética o los estudios culturales, por citar algunos, han indagado ampliamente, por tanto nos parece trascendental darle respuesta a algunas cosas que aún no las tienen o si las tienen no son tan amplias y difundidas, como por ejemplo ¿cómo el cine a través de la reproducción que hace de la realidad, logra afincar imaginarios, o bien repercute para la construcción social, cultural, sensorial y espiritual de las personas?

Por ello explorar la pedagogía de las imágenes y el cine, creemos, es un reto o un desafío que los sistemas educativos deberían asumir. Una de las áreas que podrían asignarse la tarea, son las que corresponde a las ciencias sociales, entre ellas la historia y su enseñanza. Sobre todo si desde hace más de medio siglo, elementos tecnológicos se han incorporado paulatinamente en las aulas, como recurso didáctico para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por ello, señala Inés Dussel, puede ser su estudio una “tarea educativa de primer orden”, debido a que su uso implica conocer los lazos que pueden existir entre las palabras y las imágenes, además de la necesidad de adoptar o adaptar metodologías de trabajo; analizar su carga simbólica y por tanto la diversidad de contenidos para “abrir las en su especificidad” y relacionarlas con otras imágenes, con otras narrativas, con otros discursos e interpretaciones.²

Estas son algunas motivaciones que nos llevaron a emprender el proyecto denominado “Pedagogía e imaginario en el cine indígena de Michoacán” (periodo 1989-2014), cuyo objetivo central es estudiar el cine indígena como arte, pero considerando la orientación pedagógica que tiene, para después convertirlo en un elemento de peso simbólico y didáctico que coadyuve a la

¹ SERRA, María Silvia, *El cine en la escuela*, p. 146.

² DUSSEL, Inés, *Educación la mirada*, p. 12.

formación de los indígenas. Cabe recordar que este cine tiene como una de sus principales características ser producido por p'urhépecha, quienes están comprometidos sobre todo con el documental como una vía para dar a conocer todo lo que concierne a su cultura (paisajes, actividades, tradiciones, ideología, historia, mitos) en donde incluyen siempre la voz de la comunidad para abonar a la explicación o reproducción de la realidad que viven, así como su devenir. Elementos que consideramos como fundantes de su subjetividad, los cuales no están presentes en ninguna *currícula* contemplada por las escuelas asentadas en las comunidades p'urhépechas.

Lo anterior conduce a otra cosa. Es la sinergia a la que todo esto nos debe llevar, que no es más que el tipo de ideal que procuramos con este trabajo en cuanto a las funciones de la educación, y para dejarlo claro, lo primero que tenemos que elucidar es ¿para qué sirve la educación? La respuesta, puede residir en educar para construir un mejor futuro individual y colectivo, que este constituido por principios éticos y morales, que hagan posible la conciencia crítica y que lo trascendental de la educación consista en que el alumno sea capaz de realizar juicios de valor respecto de lo que piensa, quiere y puede hacer para brindar posibles alternativas en la adquisición o transmisión del conocimiento y sobre todo de saberes. Por lo tanto el puerto seguro no debe ser la eficiencia racional contemplada por el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la comprensión del mundo y para ello es importante considerar los significantes y sentidos de orientación subjetiva de las personas que observan, interpretan y asimilan saberes y conocimientos proporcionados en el aula. Aunado a esto se pretende desarrollar una pedagogía intercultural que posibilite una educación más plural.

También resulta significativo comentar, que el valor de este trabajo de investigación teórico-práctico, reside en que es el primer proyecto que se ocupa en descifrar la orientación pedagógica del cine indígena michoacano, pues otros investigadores han trabajado en general lo referente a la apropiación y el uso de las nuevas tecnologías que han hecho y hacen los indígenas en el país y en Latinoamérica. Pero ninguno se ha enfocado de manera especial en la totalidad de las producciones de los michoacanos. Por ejemplo tenemos a Claudia Magallanes y sus trabajos enfocados a la memoria e imaginarios en el discurso mediático de los indígenas oaxaqueños; Yanet Fernández, orientada en la memoria audiovisual de los pueblos indígenas de México;

Pablo Mora Calderón, quien ha trabajado algunos enfoques para el estudio del video indígena colombiano; Patricia Bermúdez, que ha encaminado a la historicidad y autorrepresentación, desde lo que llama, etnografía colaborativa audiovisual indígena en la Alta Amazonia Ecuatoriana; Leonarda de la Ossa Arias, ha realizado estudios referentes a los pueblos indígenas de Colombia y la imagen audiovisual del *Abja Yala*; Amalia Córdova, cuenta con investigaciones respecto a las aproximaciones del video indígena en América Latina; Gabriela Zamorano, quien ha trabajado la iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres del istmo de Tehuantepec en Oaxaca, así como la producción indígena audiovisual en Bolivia y la negociación de lo estético en la producción audiovisual indígena en Bolivia; Aleksandra Jablonska, la cual se ha enfocado en la construcción de las identidades en el documental indígena, y a Claudia Arroyo y sus trabajos que dan cuenta de cómo se ha mostrado históricamente al indígena en el cine mexicano, entre otros.

Con esto se puede argüir que al menos en México los trabajos se han enfocado de manera general en la forma en la que los indígenas se han apropiado de las herramientas tecnológicas, qué uso le han dado y cómo se representan y se configuran a través del cine. En lo particular existen mayor cantidad de trabajos que estudian las producciones realizadas por oaxaqueños, brasileños, bolivianos, chilenos y colombianos. El único antecedente que existe en cuanto a los p'urhépecha, es la tesis conjunta de tres egresados de la licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, publicada en el año 2011, denominada “la representación del indígena en el cine documental: video p'urhépecha”, en donde de acuerdo a sus autores, se analiza cómo “la cultura p'urhépecha fue de las primeras en destacarse por su desarrollo y apropiación de las tecnologías comunicativas, lo que les ha permitido desde hace varios años tener una memoria histórica sobre sus principales actividades, además les ha permitido hacerse notar en la esfera de lo nacional e internacional”. Trabajo que a nuestro parecer sintetiza las creaciones únicamente de tres de los principales cineastas, a saber: Pavel Rodríguez, Dante Cerano y Raúl Máximo, de quienes toman como referencia, de los primeros dos producciones respectivamente y del último tres materiales, de los cuales se hace una interpretación que se enfoca en describir lo que se representa en la pantalla y algunas técnicas que se utilizan para ello.

Otro punto que consideramos de importancia, consiste en que amén de ser el primer trabajo que pretende estudiar en su totalidad las creaciones indígenas michoacanas, con el objetivo de desvelar su orientación pedagógica, es también el primer proyecto educativo en el que se incorporan como materiales didácticos las creaciones realizadas por indígenas y por otro lado el primero que pretende abonar para la formación de los indígenas a través de materiales audiovisuales (cine, video, PowerPoint),³ tomando como referencia los realizados por miembros de la cultura a la que pertenecen los alumnos, pues debemos resaltar que de manera genérica interesan los simbolismos y contenidos de dichas creaciones cinematográficas, porque son los que nos dan elementos para explicar a qué orientación pedagógica responden y por tanto como serán utilizados para corroborar si en la práctica éstos logran tener algún impacto en los alumnos como espectadores.

Antes de continuar no debemos omitir que existen trabajos que se han llevado a cabo en comunidades p'urhepecha a manera de talleres o cursos, los cuales no han tenido los objetivos de nuestra propuesta, ni han utilizado para su desarrollo materiales cinematográficos indígenas. Prueba de ello es el proyecto “Ma, Tsinami, Tnimu (Uno, Dos, Tres) por mí y por todos nuestros derechos”, el cual se realizó en tres comunidades de la rivera del lago de Pátzcuaro a través del colectivo Jarhuajperakua A.C. También está el libro JU JUCHA TUA ANAPU AMBE UANDANTANI (Vamos a contar la historia Nurhío), editado por el Colegio de Michoacán, el cual es resultado de un taller para niños, cuyo objetivo fue registrar narraciones respecto de la historia y la vida comunitaria, coordinado por Elena Corona y José Manuel Torres. También existen los talleres de danza para niños a través del grupo ECHERI, encabezado por Cardiel Amezcu.

De la misma manera se debe mencionar que existe un proyecto emprendido por las Dras. Frida Villacencio y Eva Salgado, del CIESAS-DF, quienes crearon materiales multimedia para niños en contextos de diversidad cultural, el cual de acuerdo a una editorial de la revista Ichan Tecolotl, la pretensión fue rescatar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural del país, que tiene como eje rector la relación entre lengua y cultura. Para ello se erigieron recursos didácticos

³ Para efectos educativos o cuando hagamos referencia a recursos didácticos, los llamaremos materiales audiovisuales en lo sucesivo.

“orientados a la enseñanza, la revaloración de la diversidad cultural y lingüística y la difusión de conocimientos sobre esta diversidad”, los materiales son monolingües y fueron pensados para dos culturas: mazahua y p’urhépecha.

Aunado a esto existe el proyecto que lleva el nombre “juia ch’anani p’urhe jimbo” (juguemos en purhépecha). El objetivo central consiste en que los niños que aún no saben leer, desarrollen habilidades para la lectura y escritura, además de fortalecer sus competencias lingüísticas y culturales. Para tal efecto constituyeron tres programas pilotos, que se desarrollaron durante un periodo corto en las comunidades de Chilchota, Nahuatzen y Quiroga.⁴ Aunque a decir de uno de los promotor en las comunidades de dicho programa, el Dr. Amaruc Lucas Hernández, en realidad sólo se llevó a cabo en la comunidad de Santa fe de la Laguna con niños de tercer año de primaria. Además como podemos ver, aunque dicho proyecto tiene fines educativos, en nada se asemeja al que en estamos trabajando como parte de nuestra tesis.

También consideramos que es necesario hacer algunas otras acotaciones que consideramos importantes:

1.- Para efectos de éste trabajo, haremos referencia al cine indígena michoacano, en donde incluimos únicamente al realizado por los p’urhépechas. Esto se debe a que desde su nacimiento hasta la fecha no existe ningún material de factura Nahua, Otomi, Mazahua o Matlatzinca. Aclaramos que aunque pocos, si existen films que hablen de dichas culturas, pero no son realizados por alguno de sus miembros.

2. En cuanto al período histórico considerado, responde a que la primera creación cinematográfica indígena se realizó en 1997, pero es una consecuencia de la incursión de las comunidades a la comunicación, hecho que se dio entre 1989 y 1990, teniendo como primera referencia las radios comunitarias y posteriormente el cine.

3.- Utilizaremos el término imaginario en el sentido en que lo propone Edouard Glissant, pues para él, es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad se define a sí misma, como parte de un proceso de construcción y representación interior y exterior. Con esto queremos decir que si bien hablar de imaginario, es referir a aquello que construye simbólicamente una cultura para sí y para los demás. Entonces se puede decir que, sí estamos contemplando como

⁴ *Materiales multimedia para para niños en contexto de diversidad cultural*, p. 2-3.

objeto de investigación el cine indígena michoacano y no los cines indígenas, por ello sólo se puede referir a un imaginario, y no a varios imaginarios.

Con estos antecedentes se abré brecha para hacer una síntesis de lo que conforma el trabajo, cuya estructura se ordena conforme a cuatro capítulos:

En el primer capítulo, se abordará la no sencilla disquisición acerca de un primer debate teórico-explicativo del problema que hemos resuelto indagar, tiene que ver con la discusión esencial sobre la teleología del cine indígena, y para ello se hará un concentrado analítico, realizado en torno a los materiales de algunos creadores que consideramos trascendentales para entender el imaginario, el orden del mundo y sentido que ahí se transmite... y con ello descifrar algunas de sus orientaciones pedagógicas. Si bien esa reflexión nos aproxima a la demarcación epistemológica del saber que nos interesa esculcar y clasificar en el objeto de estudio, pues la pedagogía comprende la imagen que tiene de sí mismo el indígena, individual o colectivamente; los juicios de valor ético o moral que realiza respecto de sus actos, costumbres y tradiciones; la naturaleza de las relaciones éticas, políticas, sociales y económicas que ha realizado o se propone realizar con las estructuras del poder; las expectativas de futuro que cifra a partir de sus circunstancias de vida. Con todo ello se pueden desvelar injusticias éticas y morales, intercambios intersubjetivos conforme a prejuicios insostenibles, asimétricas relaciones de poder, colonización y colonialidad de su patrimonio y conciencia o exclusión, por citar algunas problemáticas relevantes.

A la postre, la pedagogía desvela la imagen que acepta de sí mismo el indígena, dentro y fuera de su comunidad; la naturaleza del trato, vínculos e intercambios que desea sostener con la sociedad nacional, y los valores éticos y morales que cimentan sus actos de conciencia y *praxis*. Es en suma, aporte gnoseológico para conocer y orientar perspectivas de conocimiento y trato intersubjetivo en el cara a cara, sea en escenarios de formación, reivindicación cultural, política y social, proyectos de desarrollo o autonómicos.

Para este fin, la indagación se soporta metodológicamente en estudios de la cultura, estudios de la tradición, la filosofía y la hermenéutica estructural, específicamente el método de

la forma interior de Walter Benjamín, y algunos postulados de Paul Ricoeur, además de manera general abordaremos las teorías del cine, teniendo como principales autores a Cristian Metz, Federico Di Chio y Francesco Cassetti. En tanto estudios de la cultura y la tradición refieren, la base estará en Agustín Jacinto, Moisés Franco, Arturo Chamorro, Maturino Gilberti. También serán de utilidad aportes provenientes de la Antropología visual, entre los que destacan, Bill Nicholls, Gabriela Zamorano y Adolfo Colombres.

Por las características que hasta ahora he encontrado en el cine indígena, trabajaremos en base a dos visiones: el culturalismo como una oposición acrítica en torno a la cultura, porque sólo muestra o documenta sus manifestaciones, entre las que destacan, la tradición (aquí entran sus fiestas, el *costumbre*, religiosidad, cosmovisión, música, comida, indumentaria...) y su ideología, sin entender la relación de esto con el mundo, y la otra postura es la crítica que puede ser la defensa de lo anterior, crítica del estado y sus políticas, las vicisitudes para mantener viva su cultura y lo que la ofende, entre otras cosas.

En el segundo capítulo, el objetivo radica en que a través de un debate teórico se de cuenta de ¿qué es la pedagogía? ¿qué rasgos gnoseológicos definen una orientación pedagógica? ¿qué factores contextuales e históricos la condicionan? ¿qué modelos teórico-pedagógicos la explican? ¿qué divergencias existen entre la argumentación de la pedagogía instrumental, racional-científica en contra partida con la cultural y la crítica previstas en el cine indígena? Sin duda, es un esfuerzo de investigación teórica que posibilitará el aparato crítico para comprender la naturaleza de la pedagogía indígena y sus perspectivas de futuro, si bien en la breve historia del cine indígena en Michoacán.

Con antelación, distintos autores se han ocupado en la reflexión sobre el papel del indígena en la sociedad nacional, las más de las veces, como habrá de conocerse, refieren los procesos de colonialidad de la conciencia. Lo cual tiene que ver con la reproducción de ciclos de obediencia, asimilación o supeditación a una cultura que les es ajena.⁵ De ahí la importancia de tratar lo pedagógico por referencia a enfoques que explican la orientación instrumental y supeditada del mundo indígena en el marco de la sociedad nacional moderna y para ello serán de

⁵ Al respecto se puede confrontar a DIETZ, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación*, pp. 37-44.

apoyo trabajos referentes a la teoría pedagógica, sociología de la educación, historia de la pedagogía, teoría curricular, teoría crítica de la cultura, por ejemplo para explicar las orientaciones genéricas impuestas por los sistemas modernos tenemos a: Tyler, 1982; Taba, 1991; Coll, 1997 y Grundy, 1998 o bien otros autores que trabajan respecto de la emancipación Freire, 1970; Giroux, 1998, 2004; Horkheimer-Adorno, 1988 y Kemmis, 1997 y Rodríguez 2009, así como una democracia cultural (Dietz 2012; Goldmann 1980, 2008; Cassirer 1976, 2005; Marcuse, 1998, 1997, 1967 y Benjamín 1991, 2000, 2008. En cuanto a la historia de los modelos pedagógicos el apoyo vendrá de Moacir Gadotti, Franco Frabboni, Minerva Pinto, así como Nicola Abbagnano, y Visalberghi.

En cuanto al capítulo tres, se abordarán algunos antecedentes que den cuenta de la relación histórica que han tenido el cine y la educación, así como sus cualidades simbólicas y didácticas que puede tener el cine como recurso educativo. -Aunque debemos señalar que referente a la relación pedagógica que han tenido el cine y la educación existen pocos trabajos que se han ocupado de esto-. Para ello, se tomará como referencia en cuanto a la teoría estética y el cine a Jaques Rancière, Nicolas Mizoeff, Eduardo Grüner, entre otros y para los estudios de historia y comunicación educativa, así como las nuevas tecnologías de la educación destacan Inés Dussel, María Silvia Serra, Ana Abranowski, aunque si bien estas investigadoras han tendido como principales aportes dar cuenta de la manera en la que se han utilizado las tecnologías en algunos espacios educativos, no se han ocupado de estudiar o analizar la orientación pedagógica que puede tener el cine en general y ninguno en particular, así como las cualidades educativas que en base a lo anterior pueda tener el cine, ni tampoco se han enfocado a llevar a cabo proyectos teórico-prácticos teniendo como recurso el cine.

Una de las ocupaciones principales de este capítulo consiste en conocer qué tipo de relación han sostenido el cine y la educación, y que orientaciones existen en cuanto a la manera de incorporar el cine como herramienta didáctica en el aula y sobre la pedagogía que el cine ha practicado. La intención es establecer un panorama donde estos modelos, las visiones y las prácticas pueden ser eco, reorientación o innovación de una práctica cotidiana y contemporánea del cine y la educación.

Lo anterior también nos dará cuenta de algunas relaciones más evidentes que ha tenido el cine con la escuela, las cuales están enfocadas a que el cine como arte y transmisor de cultura se ha utilizado en algunos espacios educativos de manera condicionada; se cree que no se han considerado de manera óptima las posibilidades pedagógicas que tiene el cine desde antes de su incursión en la escuela, pues hasta ahora se ha limitado a ser una herramienta adaptable a los esquemas de la enseñanza, en donde se seleccionan materiales visuales, se desestructuran a través de didácticas convencionales como son los cuestionarios, o cine-debate, para confirmar visiones y contenidos que están sujetos a evaluación.

En el último capítulo, se diseñará y se pondrá en práctica la propuesta didáctica, que tiene como eje rector el uso del cine indígena como herramienta de formación para niños. Aquí haremos otro alto para abonar a favor del por qué la idea de formación, pues consideramos que “formar” posibilita el desarrollo equilibrado de habilidades y la integración de valores del sujeto, que redundaran en su formación intelectual, humana, social, cultural y profesional.⁶ Cualidades que no son consideradas en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, como ya lo aclaramos en párrafos anteriores. Es menester resaltar que la concepción que se tomó como referencia en torno al concepto y fines de la formación, tiene que ver con los principios propuestos por Gadamer.

Además con dicha propuesta, que fue trazada como taller de verano para niños de nivel primaria de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, se busca llevar a cabo una práctica de formación intercultural que posibilite un diálogo de saberes, es decir que a través del cine estén presentes saberes tradicionales que dejen al descubierto elementos de la cultura indígena, historia, valores comunitarios, lengua materna, tradiciones, cosmovisión, prácticas sociales, entre otras cosas, que vayan palmo a palmo con los saberes occidentales implícitos en el *currículum*. Esto responde a que coincidimos con Marcuse, quien considera que la incesante labor del espíritu acaece porque el individuo se universaliza y se comprende a partir de la herencia cultural de la humanidad.⁷ Por otra parte el deseo es contribuir para que los alumnos tengan la posibilidad de formarse una conciencia crítica.

⁶ En el capítulo 4 regresaremos al abordaje y explicación amplia del concepto de formación y el uso que le daremos en la propuesta didáctica.

⁷ MARCUSE, Herbert, *Razón y revolución*, p. 114.

Por tanto el taller se a diseñado en cuatro sesiones que sirvieron de marco para confrontar la teoría con la práctica de este trabajo de investigación. Para esto fueron dos los procesos a perseguir, primero corroborar si las visiones del cine indígena (culturalista y crítica), hasta dónde son producto del imaginario indígena y por otro lado hacia dónde lleva a los niños, la orientación y capacidad pedagógica del cine, y para ello la puesta en marcha de la propuesta, será la herramienta fundamental.

Finalmente debemos agregar que las sesiones se dividieron en dos bloques: los días 1 y 2 se destinaron para la proyección de materiales audiovisuales con enfoque culturalista y las sesiones 3 y 4 fueron para la visión crítica.

CAPÍTULO I

TELEOLOGÍA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

En este capítulo se pretende la explicación teleológica del cine indígena en Michoacán, como aquella lógica implícita en todo empleo de la noción de motivo o fines de toda acción, amén de estudiar dicho cine como un fenómeno que se da a través de un proceso histórico. Lo anterior podrá ayudarnos a percibir el sentido y orden del mundo que en este cine se vislumbra. Para dicha labor, utilizaremos de manera general la hermenéutica y de manera particular el método de la forma interior de Walter Benjamín, proveniente de la teoría estética, cuyo término es tomado de lo que llamaba Goethe como *Gehalt* cuya traducción es “contenido”, y a él se refiere “no como cualquier contenido, sino aquel que brota de una interioridad activa, la cual le da sentido”.⁸

Lo que nos motivó para su elección, en parte responde a que Benjamín es consistente en torno a la teoría crítica. -Debemos recordar que dicha teoría es utilizada para sustentar en gran parte nuestro trabajo-. Este método lo trabajó Benjamín para analizar dos poemas de Hölderlin (la muerte del poeta y apocamiento), y a nuestro parecer la esencia de las cosas que busca Benjamín, es aparentemente una síntesis de los opuestos hegelianos, pues él se pregunta cómo se resume la relación entre los dioses y los vivos, la cual concluye, se construye sobre la base de un pensamiento *panteísta*, que da como resultado el orden del vida de cierta época en Alemania, pues esto último es de alguna manera lo que buscamos descubrir en el cine indígena, de tal suerte que podamos vislumbrar, el orden del mundo, la cosmovisión, la cultura, el devenir y la actualidad de los indígenas, entre otras cosas.

Es así como revisaremos estructuralmente el mundo indígena, visto a partir de su cine, el cual pretendemos estudiar también desde una perspectiva diacrónica por tanto histórica, y los cambios que ha tenido de inicio a sus últimos años, si bien esto puede ser de utilidad para determinar cómo han ido evolucionando sus temáticas, en base a la esencia, llamada por Benjamín la “tarea”,⁹ que deberá ser desvelada por la interpretación hermenéutica.

⁸ BENJAMIN, Walter, *obras, ensayos literarios y estéticos*, p. 107.

⁹ Es importante resaltar que el término de tarea, antes había sido trabajada por Stanislavsky como la suprema tarea en el teatro, pero Benjamín, la llama sólo como la “tarea” y la concibe como la ley de identidad o lo poetizado, de cada obra, lo cual sintetiza de la siguiente manera: “la tarea poética, es una valoración que no puede orientarse a través del modo en que el poeta ha resultado en el texto su tarea, esta tarea la derivamos del poema mismo, como estructura espiritual-sensorial del mundo del cual el poema nos da testimonio. a lo que podemos llamar como lo poetizado, como esfera, que, para cada poema, adopta una figura particular, una esencia, una verdad. Aquella verdad que los artistas más serios atribuyen con ahínco a sus creaciones habrá que entenderla como siendo la objetualidad del proceso de la creación, <cada obra de arte tiene un ideal *a priori*, cada una tiene necesidad de existir>”. Al respecto consultar a BENJAMIN, Walter, *obras, ensayos literarios y estéticos*, p. 107-115.

Para lograr el objetivo, vamos a desagregar hermenéuticamente dos áreas nodales al igual que Benjamín lo hizo: el espíritu y lo sensorial, pero a la luz de los simbolismo que componen el cine, así como su sentido.

En cuanto a lo sensorial, es visto por Benjamín como la capacidad para percibir las cosas externas, las cosas objetivas del mundo que entran por los sentidos. Y lo espiritual es la razón, que se asiste de la ciencia de una manera lógica, de ciertos principios teóricos, de normatividad. Estamos hablando que para la interpretación haremos uso de la conciencia y lo que nos dan los sentidos para percibir e interpretar los contenidos simbólicos del cine.

La interpretación por mediación de lo sensorial y espiritual, responde a que creemos que toda obra está permeada por la conciencia y razón o mejor dicho lo objetivo y subjetivo, así como por un acto de pasión que en el caso de Benjamín es lo poético y en el nuestro lo cinematográfico, porque entraña sentimientos, pasiones humanas, deseos, sueños, idiosincrasia, etc.

Respecto a lo sensitivo y espiritual previsto por Benjamín para la interpretación de toda obra, también Ricoeur de alguna manera hace referencia, al proponer que para comprender un texto es necesario ir tras el sentido de lo que habla y aquello a lo que se refiere.¹⁰ En este proceso el papel mediador desempeñado por el análisis estructural constituye a la vez la justificación del enfoque objetivo y la rectificación subjetiva. Por ello creemos que la interpretación, en base a lo cinematizado, puede mostrar la intensidad de esa conexión espiritual y sensorial, como una esfera de relación, entre la obra y la vida a la que refiere el cine indígena michoacano.

Finalmente debemos advertir que para darle un orden estructural al capítulo, su desarrollo será a través de las siguientes cuatro áreas: breve historia y rasgos del cine indígena michoacano, perspectiva culturalista del cine indígena, conciencia crítica en el cine indígena y teleología del cine indígena.

¹⁰ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 192

1. BREVE HISTORIA Y RASGOS DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

Los primeros films en nuestro país en los cuales se muestra al indígena (o lo indígena), logran ponerlo dentro de la memoria visual de la sociedad, en donde eran evidentes las diferencias sociales y culturales, y por otro lado en algunos casos para enaltecer la diversidad cultural. Por ejemplo al indígena se le retrataba con calzón y huaraches, de origen humilde, de pocas palabras, noble y sin malicia; su virtud trabajar las tierras o las artesanías.

De manera posterior, se cimentaron peculiaridades de los indígenas, por mediación de las representaciones que se hicieron respecto a ellos en el cine, en las que destacan por ser simplones rurales que dan un toque cómico o que fungen como sirvientes que cocinan, limpian y abren las puertas para los protagonistas de piel clara o adinerados, de los cuales además reciben humillaciones por sus condiciones de vida y se les reconoce por su actitud sumisa, su modo de andar y su deficiente español. Por otro lado nos dice Fernando Mino, que la representación de los indígenas en las industrias culturales, pretendían destacar sus virtudes esenciales, como es su fortaleza física, su valor indomable y terquedad, su profundo espíritu religioso, como contraste a su atraso y su supuesta condición primitiva que sólo se podía remediar con la educación y la adopción de valores occidentales o nacionales.¹¹

Estas imágenes, como señala Zamorano, son parte trascendental del “ambiguo imaginario mexicano de lo indígena”, el cual fue promovido y practicado a partir de la posrevolución. Prueba de ello, es el discurso nacionalista en donde se exaltó el origen y devenir de las culturas prehispánicas y una imagen limpia y folklórica de lo indio, al tiempo que se negaba la marginación en la que estaban sumidos los pueblos indígenas. Esta ambigüedad resalta la autora, se puede observar también en las bases del indigenismo, donde intelectuales como Manuel Gamio, José Vasconcelos, y Frederick Starr proyectaban “rescatar” o encumbrar las cualidades de las “razas” y culturas indígenas para contribuir al proyecto civilizatorio nacional. “Por un lado, se promovía la idea de que los indígenas son emprendedores, honestos, trabajadores y nobles; por el otro, se proyectaba erradicar sus características “negativas” tales como la supuesta ignorancia, necedad, o arraigo a costumbres retrógradas. “Finalmente la imagen de los indígenas forma parte

¹¹ MINO, Fernando, *Los indios que forjaron una patria*, p. 111.

de “la hegemonía del simbolismo visual”.¹²

Se puede sustentar que antes de la Revolución Mexicana, la cultura de los pueblos era un asunto de raza y será hasta finales del siglo XIX que los nuevos antropólogos contrastaron el concepto de cultura con el de raza. Un protagonista de esas nuevas ideas fue sin duda Franz Boas y sus discípulos Manuel Gamio y Moisés Sáenz.

Las ambigüedades señaladas, se pueden observar claramente en las bases del indigenismo protagonizado por algunos intelectuales, sobre todo antropólogos y educadores, pero su mayor puesta en práctica la realizó el gobierno, el cual apostó por la cultura y los imaginarios que está pudieran construir dentro y fuera del país para emprender su proyecto de nación. Aunque la educación fue en realidad elemento fundamental para la erradicación de lo indígena. Por ejemplo Gamio, si en un principio reconocía como condición necesaria de la modernización, la adaptación a las condiciones reales y específicas de cada región y cultura indígena, terminó por rechazar la idea de un país multicultural, si bien estaba convencido de la integración nacional. No es extraño entonces que haya calificado al indio como anacrónico y deficiente; a la población rural no india, en condición de un desarrollo intermedio poco eficiente y a la población de las ciudades, como moderna y eficiente. Con lo anterior, definitivamente se perdía al Gamio de *Forjando Patria* cuando afirmaba “la cultura es el conjunto de manifestaciones culturales e intelectuales que caracterizan a las agrupaciones humanas, que no admite superioridades culturales, ni clasificaciones anacrónicas de los pueblos en cultos e incultos”.¹³

Con José Vasconcelos, hacia 1925, se clausura en definitiva el reconocimiento de las diferencias étnico-culturales para dar paso a una educación general basada en los rasgos occidentales de la sociedad mestizo-nacional. Sáenz, Vasconcelos y Gamio, juzgaron el modelo de educación nacional como mediación para emancipación del indio. Entonces pensaban en la superación de las particularidades culturales como oposición a la sociedad nacional. Las misiones culturales empujadas por Vasconcelos, no fueron otra cosa que pila bautismal para convertir a los indios a un supuesto proyecto de civilización modernizadora.

¹² ZAMORANO Villarreal, Gabriela, Entre *didjázá* y la *zandunga*: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres... p. 26.

¹³ GAMIO, Manuel, *Forjando patria*, p. 78

Durante el cardenismo, Narciso Bassols organizador de la nueva educación rural indígena, se propuso reorientar las misiones culturales para asimilar lo indígena dentro de formas de organización y trabajo de la sociedad mestizo-nacional, para incorporar al indígena a la estructura económica y productiva, se trataba en concreto de un proyecto integrador y homogeneizador de lo distinto. Es en el fondo, la pretensión de fortalecer la capacidad productiva de los indios para enfrentar los retos del mercado. El factor económico, como puede apreciarse, es el agente central del cambio. No extrañamente Vicente Lombardo Toledano y Luis Chávez Orozco, ambos de orientación marxista, propusieron autonomía y autogestión indígena como una condición para incorporar al indígena al trabajo y al comercio. Lombardo Toledano proponía el reparto agrario y la proletarización indígena, esto último a condición de abandonar su etnicidad y abrazar una conciencia de clase para ascender el nivel de igualdad con el proletariado. En opinión de Lombardo Toledano, la nacionalidad era el mestizaje realizado.

En la segunda mitad del siglo XX, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán no cejan en su intento de convertir al indio para realizar la integración nacional. En ese ingente propósito median la aculturación planificada, la conversión del indio en campesino, para hacerlo genéricamente rural, impidiendo su segregación y aislamiento. Si bien Aguirre Beltrán se propone superar el funcionalismo clásico para recrear un paradigma indigenista moderno, que toma en cuenta los orígenes y las características interétnicas en México, es decir no como el superviviente indio de una cultura en declive, sino como el habitante rural que es explotado como casta en medio del sistema capitalista, ha concluido en el relativismo cultural, una propuesta bilingüe con sustrato bicultural que lamentablemente fortaleció más el proceso de asimilación de la población india al proyecto occidental.

Pero quizá el ejemplo más claro de la pretensión de eliminar el espíritu de lo indígena en el país, para con ello reforzar la unidad nacional y el nacionalismo, a través de programas integracionistas, así como el tránsito a la modernización de la nación, puede verse en el proyecto Carapan, iniciado en los años treinta del siglo pasado y encabezado por Moisés Sáenz, que consistía en brindar educación de adultos y promoción social, cuya preocupación mayor era resolver la problemática de la manera en la que pudiera transformar la identidad del indio a una

identidad mexicana, y para ello realizaron la “estación experimental para la integración del indio”, dicha estación debía llevar a dos objetivos 1. Realizar investigaciones antropológicas para conocer la realidad del medio indígena y el proceso de asimilación de la “población aborígen al medio mexicano” pues esto sería de utilidad para que el gobierno realizará exitosamente “la incorporación del indio a la identidad nacional, dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio, de respeto a la personalidad humana y de la cabal interpretación del ideal mexicano”, debido a que era de gran trascendencia saber “el punto mismo en que empieza a ser mexicano”. 2. La puesta en marcha de acciones sociales a través de la educación para lograr tan anhelada incorporación del indio a lo mexicano.¹⁴

Esto sin lugar a dudas también se vio reflejado en el cine, pues los primeros registros que se tienen de los indígenas y sus condiciones de vida fueron grabados en México en los últimos años del siglo XIX. Hay escenas que enfatizan la diversidad cultural nacional a manera de espectáculo etnográfico, en donde destaca el folklor, podemos verlo en la cinta *Desayuno de indios* (1896). Después el cine silente mexicano, representa mitos, héroes y culturas indígenas en películas de ficción como *Tiempos mayas* (Carlos Martínez Arredondo, 1914), *Tepeyac* (José Manuel Ramos, Carlos E. González y Fernando Sáyago, 1917), *Tabaré* (Luis Lezama, 1917), *Cuauhtémoc* (Manuel de la Bandera, 1919) que pretendió poner en alto el heroísmo de dos razas, la conquistadora y la que fue conquistada, *De raza azteca* (Guillermo Calles y Miguel Contreras Torres, 1921), *El indio yaqui* (Guillermo Calles, 1926) que pretendió enaltecer la cultura de los indios en Sonora; por citar algunas. Posteriormente vemos una visión distorsionada del indígena en películas como *Tizoc* y *María Candelaria*, además de la propaganda asimilacionista en los documentales como el *Centro de educación indígena* (Gregorio Castillo, 1938) o la cinta *Redes*, producida por la Secretaría de Educación Pública a cargo de Narciso Bassols. Todas estas representaciones fueron estereotipos que resultaron bastante perdurables.

Todo lo anterior, nos sirve de ejemplo para explicar cómo tanto la educación y los imaginarios que se construyeron a partir del arte y la cultura coadyuvaban para crear nuevamente conceptos erróneos de lo que significa ser indígena. Tal vez eso es lo que motivó a algunas poblaciones indígenas a dar a conocer su propia autodefinición, cosmovisión, cultura y formas de

¹⁴ Sáenz, Moisés, *Carapan*, pp. X-XXVII.

organización, principios éticos y morales que los rigen, en una lucha continua por implantar una imagen fidedigna sobre ellos, su historia y su cultura. Pese a ello, las voces y visión del indígena cuando entraron por primera vez al cine, no lo hicieron como autores o directores en control de sus representaciones, incursionaron en este arte supeditados en calidad de colaboradores de otros cineastas o productores que trabajaban en 16mm en la década de los cincuentas a los setentas; como Nacho López (*Todos somos mexicanos*, 1958) y Alfonso Muñoz (*Él es Dios*, 1965-66) y Paul Leduc (*Etnocidio, notas sobre el mezquital*, 1977).

Este hecho sucedió entre la las décadas de los años sesenta y ochentas, justo cuando se daban visos del inicio de la era hipervisual, en donde las imágenes comenzaron a circular por doquier, convirtiéndonos en sus receptores permanentes tanto en espacios de tránsito como de permanencia, esto como parte de los vertiginosos cambios tecnológicos, realizados en las últimas décadas, en el medio audiovisual y electrónico, evolucionando con esto el lenguaje iconográfico y la cibernética. Quizá por ello en la actualidad bajo la sombra de la tecnología, somos más que nunca un *homo symbolicus*; nos constituimos social, cultural y espiritualmente en buena medida por apego a los medios de comunicación, que han sabido aprovechar nuestra capacidad para crear y en debida forma, guiarnos por imágenes. El cine no es la excepción, debido a lo atractivo de su capacidad para narrar con imágenes, lo cual nos ha maravillado desde finales del siglo XIX, ya bien porque opera intensamente sobre las emociones y los sentimientos del espectador: nos hace llorar, reír, viajar en el tiempo y en el espacio, conocer, descubrir y reflexionar, de ahí que sea una de las expresiones audiovisuales más importantes de la modernidad.

Fue así como la abundante aparición de instituciones de comunicación masiva, el crecimiento de redes de transmisión, dentro de las cuales circulan formas simbólicas muchas veces utilitarias que llegan a un número mayor de receptores, nos llevaron al tan señalado proceso de “mediatización de la cultura moderna”,¹⁵ en donde las experiencias de los individuos que la conforman están cada vez más determinadas por los sistemas técnicos de producción y transmisión simbólica.

¹⁵ THOMPSON, B. John, *ideología y cultura moderna*, p. XXIII.

Gracias a este desarrollo tecnológico, además de las acotadas políticas públicas y recursos gubernamentales destinados a grupos indígenas del país, dieron luz al programa de transferencia de medios a través del Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), con el cual a mediados de la década de 1980 se da el nacimiento de la relación del cine con la comunicación indígena en México, y con ello diversos grupos indígenas del país comenzaron a realizar sus propios materiales, y Michoacán no fue la excepción. Este movimiento también se desarrolló por todo el continente americano, consolidándose en la década posterior. Los realizadores a través de sus materiales fílmicos lograron la apropiación de narrativas que si bien eran provenientes de otra cultura, ellos las tomaron y crearon entre otras cosas un discurso descolonizador,¹⁶ lo cual permitió que las comunidades indígenas asumieran el control autónomo de su imagen y la auto-representación de sus pueblos.

Una de las trascendencias del surgimiento del cine indígena es la democratización de los medios de comunicación, pues de acuerdo con Touraine, la dominación social interviene y vigila a los medios de producción, a los productos simbólicos, a la información, a las imágenes y a la cultura misma; estamos hablando que la dominación viene desde quién tiene el poder y ejerce control en los medios de información.¹⁷ No podemos negar que la mayoría de las veces los medios convencionales son controlados por grandes compañías de poder en donde los intereses van mas allá del hecho de informar y por el contrario se busca un beneficio económico, de tal manera que regularmente existe una ausencia de información sobre ciertos tópicos. La temática indígena, es un ejemplo claro de esta dominación social que las grandes compañías de los medios convencionales ejercen y por lo mismo comúnmente no figuran en la agenda de muchos medios de comunicación.

Por tanto, crear ellos mismo estos espacios de expresión que sin lugar a dudas han ayudado a romper con los estereotipos sobre las comunidades indígenas y los indígenas comúnmente planteados en los medios convencionales, les ha permitido presentarse como ciudadanos capaces de utilizar el video como herramienta para fortalecer la identidad y captar el

¹⁶ El video como herramienta mediática para los indígenas
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/santana_m_tm/capitulo1.pdf

ZAMORANO Villarreal, Gabriela, *Entre didjáz y la zandunga: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres...* p. 26.

pulso en sus comunidades como una manera de resguardar su cultura para que este vigente y sea dinámica.

Lo anterior cobra relevancia, porque después de algunos años de estar funcionando el programa de transferencia de medios, en 1996 los centros de video indígena abrieron las puertas a las producciones realizadas por indígenas entre ellos los p'úrhépecha. Ahora eran los propios actores sociales, antes únicamente retratados, los que comenzaron a decidir cómo utilizar las cámaras y micrófonos, contaron con la libertad de expresarse en un medio de comunicación hasta ese entonces ajeno a su cultura y forma de vida.

Entre los realizadores más reconocidos y pioneros de dicho programa encontramos a los michoacanos, Dante Cerano, Pavel Rodríguez, Raúl Máximo y Valente Soto. Los cuatro comenzaron su carrera dentro del mundo audiovisual en gran parte gracias al apoyo del INI a través del proyecto de Transferencia de Medios, teniendo acceso a equipo, cámaras, luces, micrófonos, islas de edición. En sus trabajos destacan la cámara en mano, el predominio de planos medios, ángulos a nivel, sonido directo y poca recreación en el sentido de dramatización de la historia. Sus temáticas van del uso de cuentos, mitos y relatos tradicionales, la representación o reinterpretación de la historia, sus costumbres, tradiciones, cosmovisión, religiosidad, pérdida de identidad y la revitalización de la cultura y la lengua materna entre el sector juvenil, entre otros.

El trabajo de ellos ha tenido continuidad, pues los han seguido algunos promotores culturales p'úrhépechas y estudiantes de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), quienes han sido alumnos de algunos de estos creadores y están trabajando materiales fílmicos con diversas temáticas, porque gracias a la reducción en el costo de los medios digitales y su consecuente accesibilidad han hecho de la imagen en movimiento una herramienta poderosamente expresiva y de proporciones inesperadas en las comunidades indígenas que, lento, pero finalmente cada día tienen más acceso a videocámaras de bajo costo, ligeras y fáciles de usar. Además la emigración masiva de las comunidades a las ciudades o a los Estados Unidos, ha permitido y acelerado este proceso, tanto por medio del equipo que se consigue y se lleva de regreso a la comunidad, como por la dependencia del video para mantener el contacto pese a las distancias y fronteras internacionales.

Es así como los indígenas, han tenido la capacidad para asumir el reto de producir cine, el cual desde hace tiempo nos hemos preguntado cómo clasificarlo o describirlo, además del cómo acercarnos para la interpretación de sus discursos y lo que llevan implícito. Ante estas inquietudes, es Zamorano quien nos abre la puerta, al sustentar en base a sus estudios del cine indígena en Latinoamérica que para entender la producción de video e imágenes dentro de comunidades y organizaciones indígenas, deben verse no como un proyecto esencialmente étnico, sino como un complejo proceso político en el que los imaginarios nacionalistas, regionales, raciales y de género se recrean, reproducen y transforman.¹⁸

Si bien en el proyecto de video indígena la propia Zamorano comenta que uno de sus retos más complejos está en la posibilidad de hacer visibles ciertos aspectos, demandas o experiencias de grupos de los pueblos indígenas, pues a consecuencia de las relaciones históricas desiguales han sido marginados del proyecto nacional. El video indígena es una herramienta a través de la cual los pueblos indígenas cuentan sus historias y de esta manera ponen al descubierto sus propias miradas, lo cual “confronta el reto de la heterogeneidad de voces y miradas”.¹⁹

Aunado a esto, Amalia Córdoba nos dice que gran parte de las obras realizadas por indígenas, se desarrollaron incorporando valores, protocolos y metodologías de cada comunidad o pueblo indígena lo que describe, apoyada de Ginsburg como “estéticas incrustadas o enraizadas” que denotan la forma de producir las obras, determinando así los procesos de producción y los productos resultantes.²⁰ Además los indígenas navegan agitadas corrientes políticas para iniciar luchas lingüísticas, legales y culturales para documentar su memoria histórica y el acontecer actual, saberes, costumbres, nuevas formas para educar a sus jóvenes, fortalecer la identidad comunitaria en una compleja realidad contemporánea, lo cual a través del acercamiento que hemos tenido con el cine indígena y algunos creadores lo hemos podido corroborar.

¹⁸ ZAMORANO Villarreal, Gabriela, Entre *didjázá* y la *zandunga*: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres... p. 22.

¹⁹ ZAMORANO Villarreal, Gabriela, Entre *didjázá* y la *zandunga*: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres... p. 26.

²⁰ CÓRDOBA, Amalia, *estéticas enraizadas: aproximaciones al video indígena en América latina*, pp. 82-83, 91.

Los cineastas indígenas michoacanos, cumplen sin más con lo descrito y hasta hoy en día están creando de manera creativa y a su libre albedrío, en una sociedad cada vez más dominada por las máquinas, las tecnologías y esa voraz carrera por conformar un mundo culturalmente homogéneo. En este cine por ejemplo están incorporando la participación activa de los miembros de las comunidades para mostrar su historia y circunstancias de vida, a través de sus creaciones entre las que destacan desde su incursión en el cine, hasta la fecha, los géneros: documental, “Docuficción”,²¹ ficción, animación, videos, video-cartas, cortometrajes, largometrajes, cine-minuto.

Algo que ha trascendido de sus materiales, tiene que ver con que han mostrado algunos aspectos que conforman su identidad, la cual se puede ver como una unidad analítica de comprensión de lo social que nos permite revalorar la existencia de una pluralidad de adhesiones y sentidos de pertenencia que se asumen, transforman, reafirman o debilitan en un espacio determinado. Es por ello que las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella, es decir, dentro de cómo nos representan otros, y dentro del proceso de autorrepresentación. Entonces se puede comentar que con los materiales fílmicos se están acercando a una suerte de interpretación o bien una representación de la identidad o identidades que se han afincado históricamente en su cultura.

Además, el cine ha sido en gran medida visto por los p'úrhépechas, como un acto subversivo, pues de acuerdo a Raúl Máximo, cuando incursionaron en este arte, se reunieron algunos cineastas (Dante Cerano, Pavel Rodríguez Raúl Máximo y Valente Soto) para decidir algunos objetivos que perseguirían con el cine, los cuales decidieron serían para reivindicar su cultura y sobre todo mostrar la imagen real de las comunidades y su gente, sus problemáticas, entre otras cosas, en contra partida con la presentada por el cine indigenista o el nacional, por ejemplo dice Raúl, “cuando hice el video de *Santa Fe Anapu*, fue para promocionar la pirekua y al mismo tiempo la cultura y los entornos naturales de los p'úrhépechas, pero decidí hacerlo de una manera muy distinta a cómo lo hacen en los videos de música de Bandamax, por ejemplo”. O bien dice el director, tenemos el caso del material “La marcha por la dignidad rebelde”, cuya idea era mostrar desde la visión indígena, las luchas que emprendemos para luchar por nuestros derechos, pues comenta el cineasta que los medios de comunicación estaban en ese entonces

²¹ Este término es utilizado por Gabriela Zamorano, el cual para este trabajo hemos tomado prestado.

dando a conocer a nivel nacional e internacional las cosas que a ellos como industria les parecía o convenía.²²

Otro registro que nos ayuda a recrear lo anterior, es lo declarado por Dante Cerano, quien señala “me di cuenta de que el video es una herramienta para mostrar la cultura, para hacer denuncia social, una forma de expresión que sirve para hacer gestiones ante el gobierno. Pero para mí el video es un proceso de lucha”.²³ Por eso creemos que es visto como algo subversivo, lo cual quizá se deba a que están conscientes que las clases sociales no pueden existir por si mismas sin una forma apropiada de representación simbólica, en la que puedan encarnar sus intereses y sus objetivos para si mismas. Por ello, las formas simbólicas no son nada más representaciones que sirven para expresar u oscurecer relaciones o intereses sociales, más bien, las formas simbólicas han servido al menos en el cine nacional para movilizar significados que son aprovechados para establecer y sostener relaciones de dominación.

Las formas simbólicas, en el caso del cine indígena, son entonces, constructos significativos de lo que sostiene o en donde gravita su cultura, que no es sólo un cúmulo de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural, también son acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben.

De esta manera creemos que los cineastas púrhepéchas, han utilizado la capacidad simbólica para transmitir lo que han considerado trascendental de su cultura y quiénes la conforman, o lo que es menester que otras culturas conozcan de la suya.

En términos hegelianos, nos referimos a que el discurso cinematográfico puede verse como la articulación significativa de lo que es comprendido por el ser en el mundo, en tanto podemos decir que en estas categorías entran algunos de los materiales de al menos los pioneros

²² Comentarios emitido en el marco del *II Foro del Cine en México*, Universidad de Morelia/ Círculo de Cine Miguel Contreras Torres”, celebrado en la ciudad de Morelia, el mes de junio de 2016.

²³ Fragmento tomado de la nota de CRUZ, Bárcenas, Arturo, denominada *Concluyó el segundo Encuentro Internacional de Cineastas Monterrey 2006*, p. 33.

de este cine, nos referimos a Valente Soto, Dante Cerano, Raúl Máximo, Pedro Victoriano y de manera menos clara Pavel Rodríguez, trabajos que se pueden sumar a lo hecho aunque en otro ámbito pero finalmente en torno a la cultura p'urhé, por Moisés Franco y en menor medida por Agustín Jacinto.

Otra de las características del cine indígena michoacano, es la descolonización de la palabra y de la imagen; hablamos de una forma de representación de un pueblo en el que la voz y participación de sus miembros es el eje central. Al respecto Colombres nos dice que “esta conciencia de que el oprimido no puede quedar reducido a la condición de objeto de conocimiento, sino que debe constituirse en parte activa de la búsqueda de dicho conocimiento, es realmente la única forma de destruir la relación colonial. Por esta vía, ahora los indígenas son a la vez dador y receptor, objeto y sujeto, rompiendo la base dual y jerárquica de todo colonialismo”.²⁴

Aquí entra en juego otra cosa que alguna vez comentó Becerril. Es el goce que se tiene al reconocerse en la pantalla y escuchar en su lengua la narración de sus experiencias, pues esto siempre es grato, ya que reconocerse en su gente, en su paisaje y en sus circunstancias deja una huella indeleble. Además el verse desde fuera de uno mismo es una forma de conocimiento que el mundo moderno ha puesto a nuestro alcance para posibilitarnos a reflexionar en torno a lo que vemos y escuchamos.

Además el cine en cuestión, intenta construir un imaginario social, el cual dice Ricoeur, opera cuando caracteriza la acción social por un comportamiento significativo, mutuamente orientado y socialmente integrado. Y es ahí, en ese nivel radical en donde se constituye el imaginario, que parece vinculado a la necesidad de un grupo de darse una *imagen* de sí mismo, de representarse, de ponerse en juego y en escena, pues no existe grupo social que esté ajeno a esta relación indirecta con su ser a través de las representaciones de sí mismo.²⁵

También podemos ver en escena, una búsqueda de algunas formas para mostrar a través del cine la ideología del pueblo p'urhépecha, que procede del fortalecimiento, repetición del vínculo social como simplificación, estereotipo y virtualización resultante de la distancia que se

²⁴ COLOMBRES, Adolfo, En *Cine Antropología y Colonialismo*, p. 22.

²⁵ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 212.

instaura entre la práctica real y las interpretaciones que de esta se hace y que son vistas como transparencias de los códigos culturales, como contenido de los mensajes sociales a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia. Y en este tenor podemos señalar que además existe una pretensión de mostrar a través de una conciencia crítica, los embates internos y externos que ha sufrido su cultura, amén de lo que pasa con el cruce de dos culturas, lo cual los puede llevar indudablemente a una doble identidad cultural.

Además, parece que con el cine se abre la posibilidad de hacer contrapeso a los múltiples avatares que han padecido como son las diferencias de lengua, las creencias religiosas, políticas, de raza étnica, de mundo cultural, su cosmovisión; pues la realidad que hasta ahora han vivido los pueblos indígenas contradicen bienestar universal, pues como dice Martínez Gracián, su población esta subordinada e incorporada a asentamientos mestizos, que los convierte en vecinos, pero separados por prejuicios como son la discriminación racial camuflada, trato desigual, dependencia económica, centralismo religioso, control político, además de que ninguna de las garantías individuales que consagra la Constitución ampara de *facto* el ejercicio de sus derechos colectivos.²⁶ Eso sin agregar que el Estado niega a los pueblos, cuando los trata de homogeneizar, imponiendo un sistema de educación y organización política genéricos; así como asimétricas relaciones que dan cuenta de un colonialismo interno, en donde los indígenas siempre han salido perdiendo, por ejemplo se han creado programas para ayudar a los indígenas, pero siempre sin que les cedan papeles protagónicos, aunque dicho de otra manera, se ha tratado de privilegiar la acción indigenista a costa de la acción indígena.

Por todo lo dicho, es de gran interés comprender en el marco de este cine, no al que habla detrás del discurso, sino el entendimiento de lo que se habla, es decir el mundo que despliega cada obra detrás de su narración. Si bien al respecto Heidegger en *Ser y Tiempo* nos explica que cuando nos enfrentamos a un discurso, lo que vemos es un proyecto contemplado como un nuevo ser en el mundo, cuya intención dialogal es proyectar un mundo a veces propio, otra veces ajeno o distinto a otros, como lo podemos ver con el cine indígena, en donde a través de las imágenes los p'urhépechas han mostrado su entorno y las visiones que tienen en torno a otras culturas.

²⁶ Conferencia dictada por Francisco Martínez Gracián, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la Casa de la Cultura de Nahuatzen.

2. PERSPECTIVA CULTURALISTA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

I. TRADICIONALISMO

De acuerdo a Moisés Franco, la tradición es la base filosófica-religiosa de la conducta y *el costumbre* local, los actos y rituales que la actualizan,²⁷ por ello para entender la cultura de un pueblo se requiere conocer su tradición,²⁸ pues sin este conocimiento no se puede profundizar en cuanto a la existencia histórico-social de los pueblos. Al respecto Agustín Jacinto complementa que la tradición no se aprende estudiando libros, se adquiere mediante la socialización que forma parte del sentido común, pues el mundo se constituye socialmente desde diversas perspectivas que cimientan socialmente la realidad, y sin lugar a dudas, el sentido común es una de ellas. Con esto podemos sustentar la trascendencia de lo que implica la tradición en la cultura p'urhé, por ello en este apartado daremos cuenta de cómo los cineastas la dejan al descubierto.

II. FESTIVIDADES Y CELEBRACIONES

En la interpretación de los siguientes videos podremos ver de manera genérica, un objetivo primario, que consiste en mostrar un elemento fundamental como símbolo o valor de los p'urhépechas, nos referimos a la presencia de *el costumbre* o *pindekua*, el cual dice Jacinto, tiene gran amplitud y es algo que caracteriza a la sociedad; sirve para dar identidad a cada uno de sus miembros, pues la existencia comunitaria no es algo que se dé de manera aislada de momento a momento, sino es a través de *el costumbre* que se tiene continuidad histórica y sirve para abrazar abuelos, hijos, padres, parientes, familiares vecinos y para unir a los vivos con los muertos.²⁹ Dentro de esta práctica se colocan los ritos de paso celebrados por los miembros de la comunidad, las fiestas del pueblo y las fiestas regionales.

²⁷ FRANCO, Mendoza, Moisés, *La formación de líderes en la meseta p'urhépecha*, p. 105.

²⁸ De acuerdo a Agustín Jacinto, quien se basa en Nishida Kitarô en su obra la estructura de la fiesta, pp. 74, 76, la tradición es la energía que transmuta y la metamorfosis de lo hecho en lo activo. Se trata de la fuerza que activa lo hecho como principio constitutivo del mundo histórico. Al mismo tiempo al transmutar lo hecho en activo se constituye una fuerza y es ahí en donde se forma la tradición, la cual forma y es formada.

²⁹ JACINTO, Agustín, *Mitología y modernidad*, p. 102.

Es así como en los materiales que refieren a fiestas y celebraciones, veremos de manera amplia, profunda y en otros menos extensa, una exposición de los orígenes de la ceremonia en referencia, la importancia de mantenerla viva, lo que implica su organización y el desarrollo de la *costumbre* que aprendieron de sus padres, éstos de sus antepasados, y aquellos de los dioses que habitaron la tierra al inicio de los tiempos antiguos.

a). FIESTAS PATRONALES

Como primer ejemplo tenemos la cinta, *Korpus Cirio* (la fiesta de los oficios), del realizador Raúl Máximo, que consiste en mostrar la realización de la gran fiesta del trabajo que es llamada también por Friedrich, “la danza de los oficios”,³⁰ cuya dinámica permite que interactúen y en ocasiones se yuxtapongan, la espiritualidad indígena y la católica. El motivo de la celebración, es el inicio de la temporada de lluvias en Cirio (pueblo de maíz), ubicado en la meseta p’urhépeha. En dicha fiesta comunitaria, la cual nos muestra el director de manera cronológica y testimonial, es decir paso a paso las etapas que se desarrollan para dicha celebración. Vemos la representación de los distintos oficios que existen en el pueblo: artesanos, apicultores, agricultores, sembradores, músicos, danzantes, entre otros. Se le pide al patrón del pueblo, San Isidro Labrador, y a la madre tierra por el inicio de la temporada de lluvias y por las buenas cosechas, para lo cual se lleva a cabo una procesión por las calles y la plaza, bailando al ritmo de la banda de música tradicional. Además podemos ver una rica muestra de tradiciones y el uso que hacen los miembros de la comunidad de los elementos naturales del entorno, pues capta la lente a través de los primeros planos, casas de madera, adobe, piedra y teja, en contra partida con construcciones de tabique y concreto institucionales, nos referimos al centro de salud.

Esta fiesta, por su ritualización es considerada como un espacio de mayor autovaloración y de sentido más profundo en torno a la historia y simbolismo de los oficios que se practican de manera generacional, y que congrega a todos los gremios de las comunidades. Esto se puede percibir con facilidad, pues el punto de mayor efervescencia de la festividad, que registra Raúl Máximo, está sobre todo cuando entran al atrio del templo los representantes de cada oficio, quienes ofrecen al Santo Patrono, de manera figurativa sus productos y con ello el compromiso

³⁰ ARGUETA, Villamar, Arturo, *Los saberes p’urhépecha*, p. 100.

para continuar la labor que les ha sido heredada. Otro punto culminante es el desfile que se realiza en la plaza principal, acompañado de música, baile y con ella una muestra de los productos obtenidos en cada oficio.

Dentro de esta visión culturalista, cuyo objetivo es dejar al descubierto la tradición y su conservación por vía de las festividades, y la dinámica que las caracteriza, interactúan las imágenes con intervenciones obtenidas de entrevistas a miembros de la comunidad, quienes son los encargados de explicar el origen y los porqués de esta fiesta.

En este mismo tenor tenemos también de Raúl Máximo, el documental *Palma Unani*, en el cual se observan los protocolos previos a la celebración de las fiestas del patrón de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, en donde destaca la designación de los cargueros que son los encargados de la organización. También se percibe la gran participación de la comunidad para su desarrollo, los roles que ejercen hombres (comité organizador) y mujeres quienes hacen y sirven la comida para la comunidad, además de acompañar al hombre bailando en el desfile que se lleva a cabo en la plaza principal.

Otra festividad que llama la atención, y entra en esta misma dinámica de narratividad, en donde se prioriza el ritual de la realización de una fiesta patronal, es *¡Járhimajitsini!* (¡Nos embistieron!) de Pedro Victoriano Cruz. Ahí se narran de manera cronológica todos los momentos que conforman la fiesta del pueblo, misma que se realiza en el marco del festejo a San Lorenzo y se honra a San Mateo. Cabe destacar que por la dualidad culturalista y la postura crítica en torno a lo que ha provocado algunos cambios en la manera de realizar dicha festividad, hemos decidido hacer su descripción en un apartado posterior.

Aquí es preciso hacer un alto, porque sobre todo en los documentales de las fiestas señaladas, podemos corroborar que a pesar de que el cine tiene una gran iconicidad, la primera comprensión de sus datos se da por los códigos constitutivos de la analogía, mismos que hacen posible reconocer objetos visuales y auditivos que aparecen en los films, debido a lo fidedigno que son con la realidad.

Además, la manera tan natural, por llamarle de alguna manera a la forma tan directa con la que se graba y se realiza el documental, facilita su comprensión y análisis, porque si bien “las gramáticas cinematográficas estudian las reglas que presiden el arte de transmitir correctamente las ideas por una sucesión de imágenes animadas que forman un film”.³¹ Estas gramáticas funcionan en base al modelo normativo de las gramáticas del lenguaje verbal, debido a que transmiten una estética análoga entendida como la transparencia, cuyo principio se debe a que la mejor técnica, es la que no se ve, aunque el realismo que pretende debe hacer posible que la imagen de una sensación de verdad.

Es imperioso resaltar que la gramática implícita en todo film, es afín al de las lenguas naturales, por ejemplo los planos corresponden a las palabras que construyen la escala de los planos, determina la manera en que deben estructurarse las secuencias que enunciarán los signos de puntuación que son los enlaces ópticos. Es así como “cada palabra evoca una idea y cada plano muestra una idea”, o representa visualmente una idea que produce un efecto en el espectador.³² Lo cual consideramos se puede corroborar en algunos films referentes a las festividades, pues en ellos por el uso de una gramática que no es tan rica técnicamente, pero que se apega a registrar los sucesos como están ocurriendo, lo cual nos deja una sensación de realismo que incluso nos lleva en ocasiones al lugar de lo registrado y por otro lado logra el cometido, que es hacer mostrar la dinámica y proceso de las festividades p’urhépechas.

b). CELEBRACIONES

El primer material en referencia es *Uaricha* (en la Muerte) de Dante Cerano, a través del cual legitima historia, pensamiento, tradición y cosmovisión en torno a la veneración de la muerte, mientras da cuenta del ritual que envuelve a la celebración del día de muertos, la cual data desde la época más antiguas de los p’urhépechas, quienes en esos tiempos creían que los difuntos se convertían en dioses y sus almas visitaban este mundo en forma de mariposa, es así como la celebración del día de muertos significa encuentro con los dioses, cuyo ritual se desarrolla en base a la siguiente descripción que por cierto se asemeja a la descrita por Agustín Jacinto:

³¹ AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, p. 168.

³² AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, p. 169.

1. Días antes se va al cementerio a limpiar las tumbas de los difuntos. Por lo general son los hijos mayores los que hacen la labor y van acompañados por otros familiares. 2. El día de la fiesta se adorna la tumba con listones de papel de colores; para las mujeres se utiliza el blanco y el azul y blanco y rojo para hombres; los listones se amarran en varas o arbustos alrededor de la tumba, en algunos casos se cuelgan culebrillas hechas de hui numo; se colocan flores sobre la tumba y alrededor del cerco, sobre todo se utiliza la *tiringuin*, (flor de muerto) y sólo los parientes directos entran a la tumba. 3. En la casa se pone una mesa con ofrendas, pues ahí viene el alma del difunto de visita. 4. Generalmente las ofrendas son flores, frutas, bebidas y comidas preparadas, pero todo un guiso especial *atápakua*, que es caldillo guisado con chile verde y lleva queso “rallado”, un poco maduro y un poco enlamado. También se hacen tamales de carne, (naka-tamales) pero en esta ocasión contienen un poco de verdura dentro. Además se llevan velas y sahumerios, pues de acuerdo a creencias antiguas los dioses se alimenten primariamente de humo. 5. En la fiesta no se pretende conocer la voluntad del muerto, sino estar, beber y comer con ellos y exaltar sus acciones, las cosas buenas y hay llantos de las madres y abuelas. 6. Se invitan grupos musicales para tocar melodías tradicionales o que más gustaban al difunto.³³

Por otro lado tenemos del mismo director, *Día dos*, obra en la que en una unidad de tiempo, lugar y acción, enmarca un tema importante para la cultura p'urhé que es el parentesco y su articulación por medio del contrato-ritual del matrimonio, el cual presenta Cerano con un humor a veces irreverente e irónico. Este material no encaja cabalmente dentro de los géneros existentes, como es la ficción o el documental, e interactúa aunque no del todo con géneros reconocibles, como el cine etnográfico y los videos de bodas.

Día dos introduce a la audiencia a una dicotomía entre un mundo p'urépecha y el mundo de las imágenes mediáticas masivas acompañadas con música occidental (Vivaldi) como ocurre en la secuencia “la sonata de la cerveza” y en otras utiliza a The Police. También *Día dos*, se narra desde el inicio de la celebración en casa del padrino, en donde son acompañados por un grupo de banda, posteriormente muestra el trayecto a pie que se hace para llegar a la casa donde continuará la fiesta. Ahí podemos percatarnos de la forma en que la comunidad colma de regalos a los recién casados, como por ejemplo coladores de plástico, además de ir bailando por las calles yendo de comida en comida. El video muestra un día en la vida del novio y la continuación del ritual de

³³ JACINTO, Agustín, la estructura de la fiesta, p. 56.

matrimonio que comenzó el día anterior, el día uno, cuyos momentos principales se sintetizan en una serie de imágenes fijas durante los créditos iniciales del documental, pues la voz en *off* del director explica, con una narración poco profunda, partes del protocolo en donde además sintetiza los movimientos y las relaciones sobre un beat electrónico, con esta forma de narrar y presentar los acontecimientos, el video puede ser que esté dirigido a quienes no pertenecen a la comunidad.

Así lo creemos, porque Cerano identifica a los participantes principales con títulos sobrepuestos, ayudando a los espectadores a comprender las relaciones sociales conforme ocurren en la pantalla. Utiliza música dance, electrónica, hip-hop, barroca, neo-lounge como elementos musicales extra-diegéticos. Llama la atención otra secuencia “Un día especial” en donde enumera: dios, amor, confeti, banda, padrino, cerveza, vals, pastel, regalos, alegría, costumbre, responsabilidad. Esta lista, conforma los puntos a seguir en gran parte de la rutina de la filmación, y que son esenciales para comprender lo que compone la cosmovisión p'urhépecha en torno a este tipo de celebraciones. Aunado a esto el director muestra de manera muy explícita a un ebrio que está causando problemas en la fiesta.

Día dos, muestra además a Cerano a veces como un claro integrante de la comunidad, pues es camarógrafo, narrador, director y no oculta el hecho de que él es uno de los participantes en la celebración, por ejemplo cuando un familiar de la novia se lo lleva a la pista de baile y entonces se introduce una secuencia en donde la cámara se mueve al ritmo de la música. Las tomas cerradas también nos dan una muestra de la cultura alimentaria de los p'urhépechas para este tipo de celebraciones, como ocurre también en la obra de Serafín Estrada *Nana Tsiri* (cuando llevan las mujeres churipo en el momento que los hombres terminan de levantar la cosecha de maíz de la temporada).

Podemos encontrar en este material herramientas como la animación, utilizada para explicar el recorrido que hace el novio, mostrando claramente el alcance y facilidad que tiene en el uso de las nuevas tecnologías. Cerano utiliza la voz en *off* y la imagen para explicar distintas situaciones del festejo. Por ejemplo en la secuencia *Las bellas de la fiesta*, nos queda la duda si la postura es crítica o simplemente busca resaltar las diferencias culturales; en especial nos referimos en donde menciona que no esperemos mujeres blancas de cuello alto, al tiempo que en cámara lenta se muestra la figura de las jóvenes p'urhépecha bailando en donde también juxtapone imágenes del

ideal de la belleza femenina de Hollywood (Marilyn Monroe, Madonna) que aparecen gravitando sobre la imagen. Pero eso no es todo, Cerano fusiona varias miradas, en donde destaca la masculina sobre el ideal femenino entrecruzado (la belleza occidentalizada y la p'urhépecha).

Además es importante aclarar que Cerano, presenta este material con cierta ambigüedad, que es manejada de manera sofisticada porque como ya dijimos lo hace en algunos momentos mediando con la ironía, lo cual nos lleva a otro visión menos clásica de los anteriores formatos para mostrar una fiesta en el seno de una comunidad. Aunado a esto, dicho formato elegido por el director trastorna el discurso sobre la tradición en términos narrativos y estéticos. Se puede comentar que no se trata de una mirada p'urhépecha homogénea, debido a que Cerano, nos muestra una posible dualidad en cuanto a las tradiciones y las dinámicas de compadrazgo y festividad en su lugar de origen, lo cual nos lleva a pensar que no sólo se puede ver la importancia de la continuidad histórica a través de la tradición estática, sino también ejemplos de rupturas, elementos culturales en tensión y la influencia de otras culturas para transformar la propia, incluyendo la mirada intercultural del director que es evidente por la música que utiliza, la edición y producción que hace de este material.

Es trascendente señalar que los sentimientos encontrados que muestra el director en esta obra, quizá se expliquen con sus propias declaraciones:

Soy purhépecha, de un pueblo de Michoacán. En ese pueblo me las he arreglado para sobrevivir. Desde hace tiempo los indígenas son motivo de mi interés. Comencé en esto del video en 1996. Mi pueblo es gente que emigra a Estados Unidos. Mi primera cámara era una VHS que me trajo un indígena desde ese país, y desde hace mucho tiempo también me di cuenta de que soy indio, pero un indio de la generación de Timbiriche, de Depeche Mode y de los sones huastecos.³⁴

Finalmente hacemos referencia dentro de este apartado, del documental *Globos de Cantoya, Uantap'erakua* (lugar de reflexión y diálogo), de Cesar Orozco, que tiene como finalidad narrar el proceso que se lleva a cabo el Festival de Globos de Cantoya, organizado por el Ayuntamiento

³⁴ Fragmento tomado de la nota de CRUZ, Bárcenas, Arturo, denominada *Concluyó el segundo Encuentro Internacional de Cineastas Monterrey 2006*, p. 33.

de Paracho y el Gobierno del Estado, en donde destaca el seguimiento que hace la cámara de las personas que asisten, sobre todo en el momento en que los globos empiezan a gravitar en el aire; ahí se ve la algarabía de la gente, la gran asistencia que tiene dicho festival, material que nos parece tiene como fin la promoción turística, además de destacar el gran número de patrocinadores comerciales que lo respaldan, en donde están incluidas empresas hoteleras y restauranteras, así como dependencias del Gobierno Estatal.

Los materiales citados, tienen casi el mismo formato, nos referimos a las estrategias para desarrollar su tema o hacerlo *inteligible*, que consisten en documentar de manera real la fiesta en referencia, iniciar una introducción con voz en off, y respaldar lo registrado con entrevistas a miembros de la comunidad quienes le dan sustento a lo visto en pantalla.

Importa abrir un espacio para acotar que si bien identificamos en el grueso de las obras citadas las características anteriores, debemos decir que en el caso de la obra *Día dos* de Cerano, tiene que separarse de las demás, y esto responde a que consideramos que la única de todas las que analizaremos en el marco de este capítulo, el director logra utilizar casi en su totalidad todos los elementos que caracterizan la gramática del cine y sus componentes lingüísticos, además de hacer una mezcla constante entre géneros como es la animación, el documental, el video, entre otros.

Para sustentar lo anterior, debemos sumergirnos un poco en lo qué como espectadores la obra de Cerano, nos puede evocar y para ello es necesario hacer mención de que de acuerdo a la teoría del cine existe un término denominado sutura, pues una vez que inicia la proyección la atención va de lo imaginario (que es mostrado por la cámara) y lo simbólico (la identificación del espectador con los personajes, contextos colores, música, etc), en donde hay normas de verosimilitud, realismo y montaje que a veces suplen la realidad y sus vacíos, para que el espectador tenga la perspectiva de la cámara, a este suceso es a lo que se le llama sutura, cuya metáfora hace referencia a llenar los espacios de sentido que deja la dialéctica existente entre la perspectiva del espectador y la articulación de las imágenes, las menciones escritas, el color, el sonido y los códigos que los articulan.³⁵ Con esto podemos decir que es algo de lo que logra captar el espectador en la obra de Cerano.

³⁵ ZAVALA, Lauro, *Elementos del discursos cinematográfico*, p. 14.

Con lo citado queremos propugnar que cuando se transforma en estilística lo real, debe intervenir en relación con el empleo de ciertos procedimientos expresivos que resultan de un propósito de comunicar una significación, que se ampliará con la gramática del cine, creada por el británico Raymond J. Spoltiswoode, quien analiza las estructuras del film, y divide sus elementos específicos en ópticos y no ópticos, en estáticos y dinámicos, los cuales están presentes en la obra de Cerano.³⁶

Aunado a esto, debemos decir que en la cinta *Día dos* de Cerano, pudimos ver a diferencia de las otras obras que refieren a festividades o celebraciones, que en esta sí se utilizaron en su totalidad los elementos llamados en el cine materia de expresión, a saber: imágenes fotográficas en movimiento (presentadas en serie), anotaciones gráficas que pueden sustituir la imagen o complementarla; y la banda sonora que incorpora tres materias expresivas, que son el sonido fónico, el musical y los ruidos.³⁷ Para reforzar lo anterior, es menester citar que Christian Metz aunado a estos cinco elementos fílmico, señala que los símbolos del lenguaje fílmico están constituidos por iconos, símbolos e indicios. Los iconos son las imágenes, los símbolos son las palabras y los indicios son los ruidos, colores, etc., los cuales también están presentes en la obra del director indígena.

Aclarado lo anterior, es menester retomar el tema que nos ocupa, y es que de manera general, pudimos percibir cómo las fiestas y celebraciones son uno de los elementos fundamentales que constituyen la tradición y para explicar este punto, lo haremos desde la perspectiva de los propios p'urhépecha, tomando como respaldo algunas reflexiones que hace Moisés Franco, respecto de lo que representan las festividades en la cultura p'úrhe que identificamos en su cine:

Algunos indígenas consideran que la *k'úínchekua* (fiesta), es una inversión o gasto social, que hace posible la permanencia de la Tradición por mediación de “el costumbre”, pues sin la fiesta no sería posible formar líderes que se preparen mediante el escalamiento de cargos con sentido religioso, pues además la fiesta es: Ritual, danza, música, comida, pirotecnia y cohetes, que rompen de cuando en cuando, el esquema diario de vida. En una palabra, es un traspaso a la dimensión de

³⁶ AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, pp. 166-168.

³⁷ AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, pp. 195-196.

soñar pues la *k'úínchekua*, es un traslado al mundo onírico a través de la fiesta. Es también ocasión de adoctrinamiento, contrición, renovación de fe, ceremonias, actos sagrados, expresión religiosa peculiar y exaltación de la identidad. Asimismo es alegría, liberación, libación (todos lamentan cuando se sobrepasa la borrachera), convivencia, colaboración y encuentro.³⁸

Entonces podemos decir que en efecto las fiestas documentadas son representaciones de la fe popular, la participación como parte de la vida comunitaria, renovaciones entre seres con pureza ritual y los hombres, lo cual se transforma también en una veneración al servicio y al culto. Además identificamos los dos tipo de fiestas que se llevan a cabo en la cultura p'urhé, a saber: 1. Festejos en donde se celebra a una o varias personas, considerados rituales de paso, como son bautizos, primera comunión bodas, quince años, celebración de la obtención de un cargo religioso o comunitario o del día de muertos. 2. Las fiestas cíclicas en las que participa toda la comunidad como son fiestas patronales y las de ceremonial religiosos-católico.

Percibimos también el arraigo al valor de la *Jakájkukua* que a decir de Franco, se puede traducir como fe y creencias que da sentido a la vida y puede verse en festejos como bodas y festividades y a esta podemos sumarle la presencia de la *Jakájkukua* que desemboca en la religión que entre los p'urhépecha presenta un modo particular, de practicar el cristianismo en el que sobreviven elementos de antiguas creencias, por ejemplo tenemos el hecho de que la *Jakájkukua*, representa el ánimo y la búsqueda de la trascendencia del ser humano al infinito. “Encierra creencias sobre lo atemporal, de la vinculación con un ser superior sobrenatural, del encuentro con los antepasados, de la existencia de un orden superior del cual es reflejo el orden humano”.

Es así como las fiestas registradas o representadas en la pantalla nos llevaron a percibir entre otras cosas, dos sensaciones significantes, por un lado la experiencia comunitaria de vivir la fiesta o participar en ella, y por otro lado su simple contemplación como algo ajeno, en la que únicamente vemos, analizamos y quizá nos maravillamos de lo proyectado.

³⁸ FRANCO, Mendoza, Moisés, *La formación de líderes en la meseta p'urhépecha*, p. 118.

III. MÚSICA Y DANZAS

La música y las danzas han señalado Contreras y Chamorro, que desde el mundo prehispánico, para los p'úrhépechas, cumplían un papel principal en el orden de la vida espiritual y en las fiestas representaban uno de sus momentos más culminantes. Durante la irrupción en la *iréhekua* (la gran casa) michoacana, las danzas indígenas fueron duramente juzgadas por estar ligada a ceremoniales y ritos prehispánicos; esto se debe a que llevaban implícitamente su cosmovisión, su cultura, su tradición y su espiritualidad.³⁹ Importa aquí mencionar que en este proceso de inculturación, los europeos consideraron la incorporación de algunas danzas de origen prehispánico, pero antes las despojaron de su sentido original y las adaptaron a las nuevas condiciones políticas y religiosas. Pero la trascendencia, radica en que dichas danzas ahora “renovadas” con el tiempo a la hora de llevarlas a la práctica, se fueron transformando y como resultado estaban cargadas una vez más del sentido religioso de los indígenas; acción que molestó a las autoridades coloniales y en algunos casos fueron prohibidas, es así como cobra trascendencia la puesta en escena de las danza en los materiales cinematográficos indígenas. Aunque algunos p'úrhépechas consideran que esa lucha por la defensa y permanencia, aún no termina. Lo podemos ver con las adaptaciones que se hacen por ballets institucionales en festivales dentro y fuera del estado, en donde a decir de Rocío Próspero se ha folklorizado su ejecución.

Para ejemplificar sobre este tema, el primer material de referencia es “Danza de los viejitos”, realizada por alumnos de la UIIM, cuyo objetivo es documentar su ejecución en la región sierra para dejar resguardada la indumentaria con la que se acompaña, la música y la coreografía, pues de acuerdo a los realizadores existe una preocupación porque cada día hay más variaciones en su ejecución, mismas que se alejan de su sentido primario.

Por otro lado, en cuanto a la música se refiere, se hizo una revisión del video clip de Raúl Máximo *Santa Fe de la Laguna Anapu*, que es el nombre de una *Pirekua*, escrita y ejecutada por la Orquesta Tata Vasco, grupo que se ha convertido en uno de los más representativos de la cultura musical p'úrhépecha. Se trata de unos comuneros, quienes en la pieza musical cuentan la historia a través de un abajeño. La narración tiene que ver con una mujer que provoca el

³⁹ GARCÍA, Contreras, Manuel, CHAMORRO, Escalante, Arturo, *Danzas y bailes de Michoacán*, p. 55.

sufrimiento de un hombre, que pese a su ruego, desdeña porque es pobre, aunque con pescado en mano él le deja ver su habilidad para la pesca. El video inicia con una vista panorámica del Lago de Pátzcuaro, imagen que nos deja ver su belleza; se muestra en picada la comunidad y las construcciones aún tradicionales, además se puede percibir a través de los dos actores principales, algunos de los roles más comunes que ejercen los miembros de la comunidad. Por un lado, la mujer y sus actividades domésticas y el hombre en tanto se dedica a la pesca, como una actividad que le permite proveer el sustento de la casa. Además las tomas cerradas nos dejan ver la fisionomía de los p'urhépechas y su indumentaria tradicional.

Podemos decir que la música como objeto de representación cinematográfica, cobra importancia, porque a través de ésta y el entorno sonoro que se tiene en la cotidianidad de los p'urhépechas se puede apreciar una red de signos audibles de orden “antroposemióticos y zoosemióticos”.⁴⁰ Los primeros tiene que ver con llanto de niños, risas, ensayos de *pirekuas*, conversaciones, palmoteo durante la preparación de tortillas, herramientas de trabajo y los segundos son los que acompañan la cotidianidad de la comunidad, como son canto de gallos, ladridos y gruñidos de los perros, el piar de pollos, muido de vacas, croar de las ranas, mugir de los burros, entre otras.

Por otro lado, debemos destacar que en los materiales analizados que responden a festividades y celebraciones, -y de los cuales ya dimos cuenta- en la gran mayoría, pudimos distinguir en el marco de su realización, sonidos modernos o mejor dicho tecnificados, utilizados por los puestos o los grupos de música que participan en el baile popular, lo cual nos demuestra en contrapartida de la ejecución de los *pirerichas* la influencia audible que se ha dado en las comunidades.

También percibimos tres dimensiones de lo audible en el espacio cultural, como ya lo había expuesto Chamorro. El momento de la competencia entre grupos de música tradicional (abajеños, sonecitos y *pirekuas*) que se da en el marco de las festividades p'urhépecha y con ello la euforia de los miembros de la comunidad.⁴¹ Los sonidos de la vida doméstica o del pueblo

⁴⁰ De acuerdo a Arturo Chamorro, citado en *Espacio acústico en la cultura expresiva purhépecha*, p. 216, señala que los sistemas antroposemióticos es el conjunto de signos complejos derivados de la comunicación humana y los zoosemióticos, son derivados de la comunicación animal.

⁴¹ CHAMORRO, Arturo, *El entorno sonoro de la fiesta*, p. 472.

durante los días de fiesta y el baile principal que se da el último día por la noche, el cual es amenizados por lo general por grupos de música no tradicional (quebraditas, cumbias, rancheras y norteñas). Estamos hablando de la presencia de un performance tradicional cuyos significantes están conectados para detonar alegría, pasión y nostalgia popular, que a su vez se convierten en un crisol de signos que nos dan cuenta del antagonismo o rivalidad durante las competencias de los grupos tradicionales, la identidad, talento y calidad de la música, o bien la aceptación o comunión con lo diferente, como es la música moderna.

IV. INDUMENTARIA

La indumentaria o vestimenta tiene mucha carga simbólica dentro de las culturas, prueba de ello es que es uno de los rasgos distintivos de los pueblos indígenas, lo cual a su vez nos muestra su tradición e identidad. De acuerdo a Barthes, la indumentaria tiene que ver con la realidad institucional y no depende del individuo; es de carácter social, y se determina por una sistematización y normativa de uso. Y el vestuario se caracteriza por ser individual, y cuando el sujeto lo utiliza, lleva a cabo una actualización en la institución de la indumentaria.⁴²

Otra cosa que se puede avizorar a través del uso de la indumentaria, es la vitalidad de las culturas, como bien señala, Amalia Ramírez: los indígenas que visten la forma característica de sus pueblos, reflejan una sólida identidad étnica, al tiempo que se convierte en un proyecto de resistencia cultural, sin importar el hecho de que la indumentaria ha tenido cambios importantes y esenciales, lo cual es el reflejo de una dinámica que los purhépechas han tenido hasta nuestros días, pues a decir de la autora, esto también habla del vigor de su tradición, la cual no tiene que “congelarse”, para seguir siendo propia, debido a que “cuando las variantes regionales de la indumentaria se codifican de tal manera que no se admiten cambios”, nos da cuenta de que las sociedades no usan de manera cotidiana determinadas prendas.⁴³

⁴² BARTHES, Roland, *El sistema de la moda*, p. 354.

⁴³ RAMÍREZ, Garayzar, Amalia, *Indumentaria de fiesta y cotidiana de los purhépecha*, pp. 256-357.

Lo señalado en los párrafos anteriores cobra fuerza, debido a que en todos los materiales filmicos, sin excepción, nos percatamos en algo que ha debatido Ramírez desde hace tiempo, y es la permanencia de varias prendas del atuendo femenino p'urhépecha,⁴⁴ en contra partida con las de siglos pasados, aunque en algunas comunidades la transición del uso del vestido es generacional, pues algunas jóvenes no visten al uso de sus madres y en otras comunidades el uso de la indumentaria tradicional es muy recurrente, como ejemplo tenemos Santa Fe de la Laguna, Janitzio, Zacan, San Jerónimo Purenchécuaro y las comunidades que conforman la cañada de los Once Pueblos; existen también las comunidades en las cuales las mujeres usan prendas de pueblos o ranchos mestizos, a lo cual Ramírez llama “variables de sustitución” de la indumentaria p'urhépecha.

En cuanto a los hombres existe una ausencia dentro de la cotidianidad de alguna prenda que se pueda identificar como indumentaria tradicional. Sólo en los casos de festividades en donde grupos de *pirerichas* cantan, como en el documental *Santa Fe de la Laguna Anapu*, de Máximo, o *Pesca con Mariposa* de egresados de la UIIM, visten pantalón, camisa de manta, gabán y calzan huaraches.

V. VALORES COMUNITARIOS

En el cine indígena michoacano, los valores comunitarios también están presentes, como pudimos corroborar en el documental de Dante Cerano denominado *Cha'anantskua, El juego de la madurez*, donde muestra la participación de los miembros más jóvenes de la comunidad en la celebración de las fiestas; el paso de éstos a su vida adulta y los roles que deben asumir en esta etapa de su vida. Consideramos que en este material se puede distinguir la pretensión de mostrar la *Kaxúmbikua* la cual dice Jacinto se puede traducir como “cortesía, buenas maneras, buena educación y se le designa por implicación al que sabe comportarse en la sociedad p'urhpécha de acuerdo con las enseñanzas de los mayores”. Otro ángulo de la *kaxúmbikua*, lo tenemos con

⁴⁴ Respecto al atuendo masculino, que no es objeto de análisis en este trabajo, pero es importante enmarcar porque en nuestro trabajo hacemos la acotación de qué existe una ausencia de uso cotidiano de una indumentaria que caracterice a los barones p'urhépechas, pues esto de alguna manera se explica porque de acuerdo a Ramírez Garayzar, la descripción en documentos antiguos en cuanto a la forma de vestir de los varones p'urhépechas es escasa o ausente, lo que hace pensar que el atuendo de los hombres carecía de un estilo particular, que no constituía un rasgo distintivo del indígena michoacano y que ha lo largo del periodo de la colonia, entre otros pueblos, el tarasco fue adaptando lo que caracterizó hasta mediados del siglo XX al indígena y al campesino.

Moisés Franco quien nos dice que:

Implica la acción de construir la armonía en la comunidad. El vocablo sugiere englobar, se explica también con otras palabras de la propia lengua, por ejemplo, con: *wirhí-wirhípani* (considerar en conjunto, en redondo, en integridad). Sirven de ejemplos estas expresiones: *kaxúmbikua jinguni irékani* vivir en plenitud, abarca todo lo humano; *kaxúmbikua jinguni eratzintani* razonar acerca del objeto (problema, estudio, conocimiento...), *kaxúmbikua jinguni jañasikani* comprender a conciencia y con voluntad. En nuestras reflexiones nos referimos a *wirhí-wirhípani irékani*, su equivalente en español sería: vivir practicando sin cesar el conjunto de valores morales y éticos, en otras palabras, realizar el holismo virtuoso. El fin que se persigue con la *kaxúmbikua* es la *sesi irékakua*, es decir, lograr la vida en armonía, vivir con orden.⁴⁵

Es así como la *kaxúmbikua* encierra elementos de cohesión, armonía, identidad, pertenencia, amistad, liberalidad, libertad, trascendencia, espiritualidad, austeridad, ayuda mutua, justicia, respeto a los mayores y a la naturaleza, orden fundamental y normatividad, religiosidad, servicio, armonía en todo, y práctica de los demás valores.

También podemos percibir que en efecto la tradición se aprende poco a poco, pues de acuerdo al documental de Cerano, la juventud es uno de los periodos más importantes de socialización y reafirmación de los valores comunitarios pero, para ello se requieren cuatro aspectos básicos con carácter de autoridad, que son leyes internas para la conducción de la vida social en la que participan los jóvenes y que es sostenida y adaptada por ellos cuando llegan a la madurez social, entendida como el paso de la juventud a la adultez.

El primer aspecto es el matrimonio y sus reglas concernientes en cuanto a quien puede ser su pareja y las restricciones para su elección. El segundo es el trabajo comunitario generalmente bajo la dirección de los mayores quienes conocen y conservan la tradición. Tercer aspecto, es la fiesta, y las reglas de participación de los jóvenes en estas, la cual puede verse como un entrenamiento corporal y espiritual en la tradición. Y el cuarto refiere a las reglas de dar y recibir, pues en la cultura p'úrhé es un hombre cabal y maduro de la comunidad (esta vista como una colectividad que tiene una tradición y una identidad propia, estructurada en sus roles, reglas y

⁴⁵ Conferencia dictada el día 7 de febrero de 2016, en la casa de la cultura de Nahuatzen.

metas sociales, que está organizada en instituciones y jerarquizada en su sistema de autoridad), el que domina todos los aspectos del dar y recibir, pues durante el paso a la madurez social se llevan implícitos ritos de iniciación y otros de paso que dejan huella en quienes son integrados socialmente a la comunidad.⁴⁶

Lo trascendental de lo anterior, recae en el hecho que lo pudimos corroborar en el material de Cerano, quien recrea con mayor amplitud los tres últimos aspectos básicos del paso de la juventud a la adultez, además de mostrar la pertenencia social de una personalidad individual en cierta colectividad, que se realiza a través de la asunción de algún rol y sobre todo “mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad”.⁴⁷

Otro material que elegimos para su interpretación en cuanto a valores comunitarios refiere es *Naná tsíri*, de José Juan Serfin Estrada como primer momento del documental, y a lo cual le damos menor peso, es un recuento muy limitado del valor histórico que desde hace mil años tiene el maíz, en donde sustenta que prueba de ello es la presencia que tiene en el arte, la religión, la economía, la cultura alimentaria, ya que es concebido como alimento de la vida.

Consideramos además que lo trascendental no está en la forma en la que recrea la idea a la que quiere llegar, pues la imagen es muy estática y no tan creativa, la importancia radica en lo que nos muestra. El documental inicia con un letrero en la carretera, mismo que nos da como indicio el lugar en el que se desarrollará la narración, se trata de la comunidad indígena de Nurio. Es un día normal, aparecen mujeres encendiendo el fuego, vemos maíz almacenado, y el pan producto de éste; aparecen niños, jóvenes y hombres adultos que después entendemos van a levantar la cosecha de temporada.

Registra mujeres que visten la indumentaria tradicional de su comunidad, al tiempo que encienden el fogón y aparecen alimentos sobre éste, así como el metate en donde están amasando para hacer las tortillas. Vemos el palmoteo de varias señoras ubicadas en diversas casas. Es ni más, el ritual de la hechura o echada de tortillas y la convivencia que se hace entorno a esta

⁴⁶ JACINTO, Agustín, *la estructura de la fiesta*, pp. 78-90.

⁴⁷ GIMÉNEZ, G. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, p. 52.

actividad, que es trabajo en compañía en donde se comparte los quehaceres. Además pone en escena la habilidad que tienen para manejar el metate y lo básico que es para realizar alimentos, como uno de los utensilios de cocina de mayor tradición.

Por otro lado nos muestra a los hombres en la milpa, de igual manera compartiendo el trabajo, al tiempo que van llenando los guangoches que utilizan para guardar las mazorcas de temporada. Es importante señalar que en el marco de estos dos rituales, también se pueden escuchar lo que llama Chamorro parte del entorno sonoro en las comunidades, como son ladridos de perros, ruidos de burros y caballos, el viento, el crujir de las hojas de maíz secas, el palmoteo a la hora de hacer tortillas, el crujir de la lumbre, el agua corriendo y cayendo, entre otras cosas.

Como parte final del documental, Serafín muestra a las mujeres sirviendo y comiendo churipo (alimento tradicional de la zona sierra de la meseta p'úrhépecha) en familia dentro de la milpa.

VI. CUENTOS, MITOS Y LEYENDAS

En los pueblos p'úrhépechas -como en otras culturas-, es común la narración de cuentos infantiles, tenemos como ejemplo los del zorro y el conejo, el tigre y el venado; por eso no es extraño ver en el cine cortometrajes de ficción, en donde destacan *la dama y el diablo*, de Magdalena Cacari que cuenta la historia de una mujer que andaba sola en el bosque y el diablo al percatarse de ello, se le apareció provocando que por la impresión cayera desmayada, y así inconsciente, el diablo se detiene a contemplarla. Dicha narración sin lugar a dudas es un mito que creemos se utiliza para inculcar en las mujeres ciertos principios, como es el no salir solas en lugares que puedan tener algún riesgo.

En ese mismo tenor tenemos el cortometraje *Los monjes*, de Clementina Campos basado en el cuento de Roberto Camilo Quiroz que forma parte del libro *Los cuentos en lengua p'úrhé*, el cual narra la noche en que a un pescador de la isla de Janitzio se le aparecieron unos cuerpos que lloraban y rezaban. El pescador en realidad nunca supo si eran espíritus o personas, lo cierto es que desde entonces algunos pescadores dicen que los ven cuando salen a la labor muy de

madrugada y que parecen ánimas en pena que al parecer vienen a rezarle y llorarle a sus muertos.

Otra de las leyendas que aparecen en pantalla es *La mujer del ojo de agua*, la cual es representada a través de un cortometraje de ficción, realizado por Serafín Estrada, Susana Barbosa y Janikua Campos si bien cuenta la historia de una pareja de enamorados que se tenía que ver clandestinamente, cuando ella iba al ojo de agua a llenar su cántaro; el motivo por el que se veían a escondidas, era porque ella estaba comprometida con otro hombre, pero en la víspera de su boda, se reúne con su enamorado y se entrega carnalmente a él como símbolo de amor y despedida. La entrega prosperó y no se percataron del tiempo, así que llegó la noche y ella sabiendo lo que implicaba entregarse a un hombre fuera del matrimonio y peor aún si no era con quien estaba comprometida, se niega a regresar a casa y muere en el lugar de los hechos. Desde entonces se dice que en donde murió y se entregó, nació un manantial de agua que beneficia a la comunidad de Kananguio, además de que su imagen se le aparece a todos los jóvenes que se acercan al manantial a beber agua.

De manera general podemos decir que a través de la narrativa p'urhépecha podemos averiguar cómo es que el saber íntegro con que cuenta una etnia explica su desarrollo armónico en comunidad, sus valores y el entorno. Por ejemplo lejos de ver el relato mítico o sus reminiscencias como subjetividad anacrónica, importa desvelar la semiótica del símbolo en asociación con las conductas que propician el orden social.

Al respecto Ricoeur expone que, el mito lejos de ser imagería y fábulas, es ante todo relato tradicional de acontecimientos ocurridos en el origen de los tiempos que deriva en prácticas rituales; así se hace posible que el hombre se comprenda en su mundo. El mito reserva para la actualidad del pensamiento, ingentes propósitos explicativos. En la purga científica del mito, queda sin duda la explicación del vínculo del hombre con lo sagrado y algo más importante, un reservorio de símbolos -recuperados abstractivamente con recursos de la modernidad-, que hacen posible nuevos ángulos de comprensión del pasado y presente de la perplejidad humana.⁴⁸

⁴⁸ RICOEUR, Paul, *Historia y verdad*, p. 169.

VII. HISTORIA

Iniciaremos este apartado, con la interpretación del documental *Axuni Atari* (cazador de venado) de Raúl Máximo representación que corresponde a un pasaje de la *Relación de Michoacán*, cuya historia recrea el inicio de la cosmovisión que enmarca el uso ritual y la concepción espiritual del venado, pues ahí una voz en *off* narra cómo se alimentaba con el venado al Dios Sol, a los dioses celestes y la madre Cuerauáperi, y se advierte por la fotografía la interrelación armónica que se profesaba desde entonces entre los p'urhépechas y la naturaleza. Posterior a esto a través de una elipsis, el director nos lleva al tiempo actual, cuando un hombre desde el interior de una casa comparte una de sus experiencias como cazador de venados; es la historia del día que cazó un venado de seis puntas y las enseñanzas que le dejó su tío para realizar esta labor; al tiempo las imágenes se interponen para mostrarnos lo narrado, en donde el cazador expone que cuando mató al venado se acercó para corroborar si estaba muerto y cuando sacudió los cuernos del venado, éste lo aventó lejos pues aún no estaba muerto, pese a que tenía la bala clavada en el espinazo. Lo anterior da entrada a la explicación de las técnicas que utilizan para matar sin sufrimiento a este tipo de animales, cuyo conocimiento ha sido compartido por el cazador con sus nietos.

La última secuencia termina con una imagen de la Feria de Paracho, justo cuando hacen su entrada los cazadores en el marco de la danza de los oficios, en cuya festividad se ofrecen los animales de manera simbólica al santo patrono, mientras recorren con música y baile las calles del pueblo, y posteriormente se baja al animal y su carne es repartida entre los miembros de la comunidad.

Algo que resalta de manera general del material, es la creencia religiosa y mítica que tiene los indígenas y que se refleja también en esta labor, pues el cazador de venados, platica “mientras íbamos al cerro ese día a cazar, y mi tío dijo, yo siento que Dios anda entre nosotros, lo que pasa es que no lo vemos”. Además con este documental, podemos percibir a través de sus secuencia la continuidad aunque con sus variantes del uso ritual y religioso de los animales dentro de la cultura p'urhé, lo cual es posible porque la narración es cronológica. Aunque también debemos decir que la conexión entre lo histórico y lo actual tiene algunas flaquezas, pero no es óbice para percibir el pasado inmediato a manera de testimonio de un cazador que es el narrador en primera persona y el presente cuando los cazadores de venado exhiben su animal.

Otro aspecto que interesa resaltar del documental en cuestión, es el lugar que el director le da a los Dioses, pues en el mundo p'urhé, siempre han jugado un papel importante para determinar su cosmovisión y religiosidad, lo podemos corroborar en la actualidad con quien es quizá el Dios más poderosos para los p'urhépecha, *Tata Kuerap'iri* (desde la llegada de los españoles es considerado como “engendrador”, ya que ha creado al hombre, los animales, las plantas, los mares, la tierra, el sol, el cielo, la luna) y sus hijos *Tata Jurhiata* (Padre Sol) y *Nana Kutsi* (Madre Luna).

Ahora queremos hacer una mención especial al trabajo de Valente Soto Bravo porque fue el primer cineasta p'urhépecha en narrar a través de imágenes en movimiento, la historia de su pueblo. Asimismo destaca porque su labor para reivindicar difundir y reflexionar la cultura p'urhépecha, sobre todo la idea del buen vivir de los indígenas y la lengua materna, inició desde sus años de profesor y con el cine logra ampliar y culminar con su legado. Si hacemos una retrospectiva de su obra queda claro que el video fue para él la forma más accesible que encontró para dialogar con su pueblo. A través de sus materiales pudimos ver el profundo vínculo que mantuvo con el volcán Parícutín, la comunidad de la que era originario y la cual quedó sepultada tras su erupción. Acción que provocó el sentido de desarraigo de todo un pueblo que tuvo más remedio que buscar otro lugar para vivir.

Sus obras son: *El Parícutín*, en el que reconstruye la historia sobre el nacimiento y erupción del cráter. En *Murmullos del volcán*, que por cierto es el segundo material fílmico que realza un indígena en el país, el cual fue realizado entre los años 1999 y 2000, otorga la voz a los miembros de la comunidad que vivieron y padecieron las consecuencias de la erupción, dentro de las cuales destaca la nostalgia por tener que dejar el lugar que los vio nacer para instalarse en una comunidad aledaña a la suya, además de la extrañeza de la gente por la llegada de tanta gente de otros estados y países quienes realizaron entrevistas, reportajes y estudios geológicos en el lugar de la erupción. Como parte de este documental, también construye la crónica sobre el sentir y el recuerdo del pueblo a partir de las pirekuas que se compusieron en relación con el fenómeno natural. Aunado a esto Valente Soto utiliza imágenes de archivo consideradas históricas, porque se realizaron durante y después de la erupción del volcán.

Respecto a la cinta *Los niños del volcán*, podemos ver cómo se les ha dejado un sentido legado a los purépechas del próximo milenio; es decir, registra a los niños que jugando aprenden la cultura y que garantizan la continuidad de los valores culturales del pueblo originario. Algo que destaca de su trabajo es que en ninguno de sus documentales, en contra partida con los demás realizadores, no utiliza la narración en *off* para permitir que la gente sea la que hable y comparta su sentir.

3. CONCIENCIA CRÍTICA EN EL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

I. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INDÍGENAS

Xanini (Mazorcas), de Dante Cerano se distingue porque lleva de manera explícita una crítica a la visión que tienen las instituciones en torno a los cultivos indígenas, en donde utiliza de manera recurrente un lenguaje visual y verbal metafórico cuya pretensión nos parece es hacer una dicotomía entre la visión de las comunidades indígenas y la occidental. Está última representada por un investigador que con pleno desconocimiento de la vida tradicional que profesan las comunidades, intenta violentarla con sus investigaciones; lo tradicional lo componen un grupo de mazorcas que son el símil del pueblo indígena.

La acción comienza cuando la comunidad (mazorcas) defiende su manera de cultivar, lo que para el investigador foráneo es una limitante porque no usan las técnicas modernas. Llama la atención cuando al final la cámara se dirige al cielo hasta que la imagen azul se pierde entre las nubes blancas, lo que nos lleva a advertir que Cerano, pretende dejar ver con esta toma que así es la mirada del investigador, la cual se pierde en la nada.

De manera general podemos decir que Cerano en cuestiones técnicas, muestra una constante en sus trabajos, pues con cámara en mano se presenta para situarnos en el lugar donde se desarrollará el acto y lo hace con movimientos bruscos que van de derecha a izquierda, hasta disolver la imagen en un zoom back. El uso del campo contra campo es muy interesante ya que plantea la visión de las mazorcas y la visión del investigador, dos perspectivas que sin lugar a

dudas son el centro de su atención y para hacerlos más visibles, refuerza las tomas con el uso de efectos como el solarizado, sobre todo en el momento en el que evidencia la mirada de las mazorcas, hecho que pensamos acentúa el planteamiento de la disputa para lo cual utiliza planos abiertos para situar el espacios en donde se lleva acabo y planos cerrados cuando se muestra al investigador derrotado por las mazorcas.

II. DERECHOS INDÍGENAS

Es imperioso recordar que en México en el año de 1994 se vivió un momento histórico importante con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), factor que fue clave para los antecedentes del video indígena en México, a partir de ese momento se utilizó con mayor fuerza para hacer denuncias públicas respecto de sus condiciones de vida y otros males existentes en las comunidades, y entre los indígenas michoacanos no fue la excepción, pues Raúl Máximo realizó el documental *La marcha por la dignidad rebelde* y *El nacimiento de los caracoles*, en donde hace una síntesis a través de imágenes sobre la salida de la comandancia zapatista hacia la Ciudad de México hasta su entrada al Congreso de la Unión y la estancia de la comandancia del EZLN en la comunidad P'urhépecha de Nurio.

Respecto a este material, podemos tomar como primera referencia lo que Córdoba resalta, cuando dice que el indigenismo históricamente ha luchado con el sistema impuesto por el estado-nación, por tanto el cine indígena, bien puede ser visto como una resistencia de los pueblos y como un ícono para la lucha de clases o proyectos revolucionario, pues algunas cintas buscan solidaridad con otros pueblos representando sus luchas, y esto queda de manifiesto en esta obra de Máximo.

Aunado a esta solidaridad, podemos ver otro tema de trascendencia que ha sido abordado por los indígenas. Es la defensa de la tierra, hecho que como expone Zamudio, tiene relevancia, porque de acuerdo a la teoría del estado los derechos son “territorio, población y soberanía”, pero a decir de Francisco Martínez Gracián en las comunidades indígenas las concepciones son un tanto distintas, pues para ellos es “pueblos, territorio y autonomía”. Esto se puede ver en el

primer caso como una imposición de conceptos y prácticas pueden considerarse como una forma más de colonización a través del colonialismo interno, el cual puede explicarse de acuerdo a Claudia Magallanes como aquel que es “ejercido por una parte de la población mexicana que no cuestiona la supremacía de lo accidental y lo moderno, de los cuales toma sus principios para implementarlos con una visión de superioridad para defender sus intereses por sobre los de las mayorías”. En ese mismo tenor, Zapata nos dice que

el colonialismo interno refiere a un “sistema de dominación y de explotación, históricamente determinado, en el cual un grupo dominante que se identifica con la sociedad nacional mantiene a otros grupos sociales en un estado de sujeción y subordinación, en particular en países con una gran población indígena.”⁴⁹

Pero lo anterior nos lleva a otro ángulo del asunto y es que de acuerdo a McClintock, el colonialismo puede caracterizarse por tres elementos: “una apropiación territorial de una entidad geográfica; la explotación de los recursos naturales y la mano de obra; y la interferencia sistemática en la manera de organizar poder en la cultura apropiada”.⁵⁰

Lo señalado, en efecto ha sido parte de los reclamos por los derechos indígenas, si bien lo han documentado diversas investigaciones, las cuales nos dicen que como producto de ello, han surgido estrategias político-identitarias de los movimientos indígenas que se han traducido en la formación de actores político-ecológicos, o personas que se han ocupado en fomentar el cuidado y respeto por los entornos naturales, en un contexto de alarma generalizada por el deterioro del medio ambiente como es la contaminación de lagos, deforestación y erosión de las tierras, temáticas que veremos a continuación.

La cinta *Son nuestros bosques* realizada por las autoridades comunales de Cherán, en el marco de talleres impartidos a alumnos de primaria y producida por Dominic Jornard contempla los contenidos que son narrados por niños, mujeres y hombres de la comunidad, quienes comparte la historia del movimiento que se realizó para defender los bosques y frenar la inseguridad el 15 de abril del año 2011.

⁴⁹ Zapata Francisco, *Ideología y política en América*, Citado por MAGALLANES, Claudia, *Memoria e imaginarios en el discurso mediático indígena*, p. 160.

⁵⁰ McClintock, Citado por MAGALLANES, Claudia, *Memoria e imaginarios en el discurso mediático indígena*, p. 158.

El documental inicia con la perspectiva de los niños, quienes con dibujos muestran camionetas llenas de troncos, hombres presuntamente miembros de grupos delictivos que además con motosierras talan árboles, realizan extorsiones y cobran derecho de piso a los que salen del pueblo con madera.

Después se abre el espacio para que personas de la comunidad expliquen el problema que vivieron, el cual dicen, en realidad inició cuándo gente de Cherán empezó a vender terrenos para que talaran los árboles que estaban dentro, pero dicha actividad se salió de control y comenzaron a talar otros espacios de manera irracional, para ello se apoyaban de la fuerza y la violencia en contra de quienes quisieran evitarlo.

A lo largo del documental, vemos que le dan mucho peso y espacio para narrar cómo surgieron las fogatas de vigilancia, en las cuales no sólo se procuraba la tranquilidad y respeto por los bosques de Cherán; también era un espacio de convivencia, de reunión, de comunicación y de toma de acuerdos para formar el Consejo y los ejes que lo iban a regir. En pantalla, podemos observar a los guardabosques comunitarios explicando las funciones que realizan. Así mismo se menciona el momento en que se formó Radio fogata, misma que dicen con orgullo: “hoy en día se escucha casi en toda la meseta p’urhepecha”. De acuerdo a los testimonios presentes en el documental, dicho espacio de comunicación se caracteriza por ser un medio de comunicación que difundió a través de locutores voluntarios lo que estaba ocurriendo en la comunidad.

La segunda parte del documental esta dedicada a los debates, en donde sobresale la crítica a los gobiernos (municipal, estatal y federal), por los apoyos que han otorgado a los afectados de secuestros y desaparecidos, por ejemplo el recurso para instalar un restaurant que aparece en pantalla vacío, con un par de ollas en la estufa y las encargadas con cierto aburrimiento esperando clientes; también está la denuncia del contubernio de las autoridades por autorizarles a los grandes aserraderos convertir la madera ilegal en madera licita, o bien lo coludido que estaba el Gobierno Municipal con el crimen organizado al cual le brindaba protección. En este marco de cosas, dan cuenta de las negociaciones que hicieron con los Gobierno y Derechos Humanos para entregar a las personas que atrapó la comunidad el día que inició el movimiento de defensa por los bosques y la seguridad, que por cierto hasta hoy en día dicen, tienen la incertidumbre de que

no se hizo justicia, porque al parecer obtuvieron su libertad y no fueron castigados.

También el documental incluye algunas canciones que han escrito y son interpretadas por miembros de la comunidad, como parte del imaginario que ha generado dicho movimiento, termina con el festejo de la liberación de Cherán y el logro de restaurar sus autoridades locales. Hecho que hizo posible desde su perspectiva, el regreso de un valor comunitario, como es el gobierno por usos y costumbres. Llama la atención también que toda la narración y desarrollo del material gravita sobre un ambiente de unidad, es decir en comunidad.

En este mismo tema del cuidado del medio ambiente, tenemos el cortometraje de animación *Nuestro lago*, realizado por Dulce Motuto y Ana González material que esta previsto para ser proyectado a niños de nivel primaria, con el cual buscan coadyuvar para el fortalecimiento de la cultura del respeto y cuidado del medio ambiente, para tal efecto utilizan como estrategia mostrar el detrimento que ha sufrido con los años el Lago de Pátzcuaro, al tiempo que vemos en sus orillas, el tipo de objetos que lo contaminan, en donde destacan envolturas de alimentos procesados (refrescos, frituras, galletas, latas de verduras y chiles envinagre y dulces) que a la vez muestran los hábitos alimentarios de algunos habitantes de la rivera del lago y de sus visitantes.

No queremos continuar sin antes acotar la trascendencia de lo puesto en escena por los cineastas, debido a que en estos dos últimos materiales, al parecer la intención es mostrar el valor simbólico que tiene la tierra y lo que ella representa para los pueblos indígenas. Esto lo pudimos percibir de alguna manera también en la cinta *Mazorcas* de Cerano y *Cazador de venado* y *Marcha por la dignidad rebelde* de Máximo, ya que desde los primeros registros que se tiene en torno a la cultura p'urhé –*Relación de Michoacán*– desde tiempos remotos, se tiene la cosmovisión de que la tierra es un ser vivo, además del rol cohesionador que juega en la vida de las comunidades. Para ampliar lo anterior, utilizaremos a Zamudio quien señala que para los pueblos indígenas “resulta fundamental defender su tierra hasta la muerte, porque consideran que su existencia separada de ella no tiene sentido por sus derechos inmemorables y por ser

indispensable para su subsistencia e integridad”.⁵¹

Podemos decir que quizá esta idea de la tierra como ser vivo, es lo que los mueve para abogar por su deterioro; por la defensa al derecho a la propiedad comunitaria de la tierra, que es anterior al Estado-Nación, incluso después de su conformación. Para hacer esto más explícito, es así como citamos nuevamente los trabajos de Zamudio, quien argumenta por ejemplo que las formas de propiedad y el usufructo en la época de la pre-colonia, la sobrevivencia de la propiedad comunitaria en la colonia, la defensa contra el utilitarismo de estas durante la independencia, su incorporación en la lucha agrarista, y recientemente en la batalla emprendida por la defensa de los bosques y con ello la erosión de la tierra en Cherán, seguida de movimientos menos organizados en Sevina, Pichátaro y Nahuatzen, pueden ser muestras para acotar que los indígenas no ven a la tierra como un bien económico, es un espacio para la vida, es la vida misma, por ello tienen derecho a trabajarla, pero anteponiendo las formas tradicionales que les fueron enseñadas y transmitidas de generación en generación. Esto en parte lo podemos ver en algunas declaraciones realizadas por miembros de la comunidad de Cherán que aparecen en el documental *Nuestros bosques* y en algunos escritos del p'urhépecha Moisés Franco, publicados por el Colegio de Michoacán.

III. EL ENCUENTRO DE DOS VISIONES: TRADICIÓN Y MODERNIDAD

La primera obra de referencia para este apartado es *Cheranasticotown* de Dante Cerano quien nos muestra las nuevas formas de comunicación adoptadas por los p' urhépechas, para continuar con las relaciones intersubjetivas entre los miembros de la comunidad; los que se van a Estados Unidos y sus familiares que se quedan en la comunidad. Hablamos de tres puntos que Cerano resalta en este material: El primero es una muestra de la comunicación que se da entre los miembros del pueblo a partir de la radio comunitaria. La segunda refleja cómo a través del video se mantiene el vínculo familiar y comunitario con los que emigran. Y por último la migración la cual aborda desde un enfoque crítico, pues deja ver de manera soterrada la discriminación que padecen los que son diferentes en el país del norte, por tanto creemos hace referencia a que se

⁵¹ ZAMUDIO, Teodora, *Derechos de los pueblos indígenas*, pp. 3-11.

crean vínculos más grandes entre compatriotas que están allá y la familia que sigue en la comunidad.

De la misma manera, con posiciones claras pero divergentes a lo anterior, deja ver lo que sucede cuando miembros de la comunidad emigran a Estados Unidos. De acuerdo al director una de las primera cosas que se perciben con el cruce de culturas es el desarraigo, la transformación de la identidad con la que nacieron que es la indígena. Aunque esto hace contra peso con otro punto toral que documenta Cerano, que son los beneficios producto de la diáspora como la llegada de nuevas tecnologías, las videocámaras, más dinero para la celebración de las fiestas y para acceder a mejores condiciones de vida, como es tener mayor poder adquisitivo, viviendas más grandes y mejor equipadas, vehículo.

Otro documental que interesa citar es *Junkua axu, (Regresa aquí)* dirigido también por Dante Cerano, el cual de alguna manera se relaciona con el anterior, pues hace referencia al contacto que tienen los jóvenes p'urh'pechas con otras culturas, lo cual los ha llevado a modificar hábitos y valores. Se percibe ante esto una preocupación en Cerano, sobre todo respecto al consumo de estupefacientes y alcohol entre la población juvenil, lo cual ha traído como primera consecuencia el alejamiento de algunos valores, como es el buen comportamiento y la responsabilidad.

En este mismo tenor podemos hablar del cortometraje “ Ya tu sabes” dirigido por Raúl Máximo y realizado por estudiantes de la preparatoria intercultural de Santa Fe de la laguna, en donde hacen referencia a los hábitos y conductas que jóvenes de la comunidad han adoptado porque las llevan quienes emigran a Estados Unidos, ahí destaca el uso de drogas, alcohol y vandalismo.

Ahora revisaremos dentro del mismo tema, aunque visto desde otro ángulo el documental *¡Járhimajitsini!* (¡Nos embistieron!) de Pedro Victoriano Cruz material que inicia con la fiesta del pueblo, la cual se realiza en el marco del festejo a San Lorenzo y con la que se honra a San Mateo.

Como en muchos de los materiales un miembro de la comunidad es el encargado de sumergirnos a la algarabía de la fiesta patronal. El narrador en primera persona de manera lucida primero explica el ritual que debe seguirse para su organización, el cual explicaremos a continuación. Meses antes de la fiesta el Consejo de Mayores, propone a los candidatos año con año para que funjan como cargueros, que son los encargados de continuar con la tradición, para ello por lo regular son propuestos matrimonios jóvenes, quienes consultan con sus padrinos y familiares si pueden aceptar el cargo, para los cuales a decir del testimonio que narra es un honor recibir tal distinción, si bien de esta manera se sirve al Santo Patrón. Para esta labor, el Consejo de mayores acompaña en este proceso a los cargueros y les hace recomendaciones referentes a cómo hacer una fiesta sencilla, respetuosa e incluyente.

La labor de los cargueros inicia cuando cuatro familias reciben a San Lorenzo y son las familias de sus padrinos de bautizo las que lo reciben en casa con flores y velas, y toda la comunidad asiste. Los cargueros son los encargado también de solicitar la misa y llenan de flores el templo, además de realizar el encendido de las velas a media misa; el simbolismo de esto radica en que Dios recibe todas las ofrendas para demostrarle que lo aman y por ello también se lleva a cabo una manda que consiste en bailar la danza de los “soldados” y los “moros”, las cuales son características de la comunidad.

A decir del narrador, “es una fiesta que representa la alegría de la familia para dar gracias a Dios, por permitirles tener la imagen de san Lorenzo, pues es el patrón de la comunidad”, “es una gran señal de Fe y se vive con alegría la fiesta. Se invita a toda la gente del pueblo y las comunidades hermanas”. Lo anterior fue visible con las imágenes, por ejemplo aparecen hombres con botellas de vino que cargan en su morral, ya que por cortesía invitan un trago a los asistentes. Vemos gente bailando, al ritmo de la banda tradicional, mujeres preparando y ofreciendo platos de comida, y familias completas en los toros que por cierto nunca faltan en las fiestas patronales.

Con este pasaje alegre termina el orgullo de la fiesta, la cual de acuerdo a Franco es uno de los elementos fundamentales que dan cuenta de la tradición, y comienza una voz nostálgica en *off* que es del director del documental, quien narra que “hace 30 años, llegaron a la comunidad nuevos bailes, que habitantes y grupos religiosos llamaron patsi uarhakua (baile indigno), porque

se bailan estrechamente abrazados, en estado de ebriedad y con música que no es parte de la cultura p úrhépecha”.

Esto abre camino para que el mismo hombre que el narrador, ahora resalte que “los hombres de antes no se rajaron”, considera que cumplieron cabalmente con mantener vivas las tradiciones y creencias de la comunidad. Porque lo que hoy gusta es la música electrónica y otros tipos de baile y por ello escuchamos cumbias que no son nuestras, que no proviene de nuestra tradición, pues antes se escuchaba únicamente en la fiesta abajeños, sonecitos, no conocíamos otro tipo de bailes, pero que tal hoy, la gente se cree más lista porque han ido a Uruapan o a otros lugares a estudiar, pero los considero menos inteligentes, porque han regresado con nuevas costumbres, “nos han embestido” ahora las parejas bailan abrazadas, antes lo hacían con respeto y además actualmente el baile se realiza en el patio del templo.

Posterior a esto, Victoriano pone en escena el baile nocturno que tiene como escenario un gran templete y luces de color, al tiempo que se escucha un *remix* de música grupera. Como parte de la representación, también se puede apreciar una permanencia del uso de la indumentaria tradicional en las mujeres, aunque vemos hombres de lentes oscuros, playeras de grupos de rock y gorras coloridas.

En este documental como en ninguno se hace una crítica, a manera de reflexión, de las Autoridades de Bienes Comunales, Jefes de Tenencia y cargueros de las fiestas por autorizar la incorporación de elementos ajenos a su cultura y costumbres, pues suponen que en las fiestas patronales es en donde se recrea de mayor manera su cosmovisión, cultura y tradiciones. Y para ejemplificar lo anterior, el director, muestra imágenes que dejan ver la alegría de la gente que celebra la fiesta, al tiempo que se comprueban los cambios que paulatinamente sufre su cultura, los cuales fueron señalados por el narrador principal y el director.

¡Nos embistieron! es de los pocos y el más contundente en cuanto a los juicios de valor éticos y morales que realizan los indígenas sobre sus costumbres, cultura y tradiciones, además podemos ver que es la gente mayor de la comunidad la que tiene los valores más arraigados provenientes de la religión católica. Lo anterior responde a que la voz en *off* del documental comenta que se está pisoteando un lugar sagrado, porque es en donde descansan los restos de sus

antepasados, que fueron los primeros cristianizados de la comunidad, si bien el lugar que hoy ocupa la plaza hace 50 años era el camposanto.

Respecto de esta obra, en donde bien podemos ubicar también a *Mazorcas* de Cerano, podemos agregarle un valor, que es ese interés de mostrar qué pasa cuando convergen dos culturas, la cual desde la llegada de los españoles, ha existido. Por un lado se tiene a la identidad tradicional que ha sido *identidad difusa*,⁵² y la traída por los europeos y después alimentada también en la sociedad mexicana que es una forma de *identidad nuclear*. Además de las diferencias generacionales entre los p'urhépechas.

IV. ARTE

Siruki tsakapu (piedra de hormiguero) de Raúl Máximo muestra a manera de documental el proceso que se requiere para la manufactura de piezas de alfarería, el cual inicia cuando se va al cerro por el barro; el secado de la tierra y su molido con metate y el preparado final para hacer la artesanía, al tiempo que un artesano explica la técnica para que sean piezas de buena calidad.

Aunque en realidad lo que más llama la atención de este trabajo, es que el alfarero don Lorenzo, originario de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, quien es retratado en la cotidianidad de su oficio; desde su espacio de trabajo expone las problemáticas que tienen los artesanos copaleros para la producción de piezas en barro y el vidriado. Debemos decir que durante las intervenciones de don Lorenzo, no sólo conocimos el proceso de producción artesanal como ya lo señalamos, sino también percibimos los principios humanizados que la coronan, pues a decir del artesano dedicarse a la artesanía no implica nada más destreza y habilidad para manipular las cosas para crear algo bello. También se trata de poner al servicio el corazón y no ir contra *natura*, pues es necesario cuidar también el medio ambiente.

⁵² Agustín Jacinto, ha denominado a la *identidad difusa* como aquella que tiene un nosotros como círculo de identidad, y no se forma alrededor de alguien, sino que ese alguien tiene anclada su identidad con muchas amarras en un grupo, en donde la socialización le enseña poco a poco a no chocar, a no crear conflictos mientras va desarrollando valores paralelos al de grupo de identidad. En cuanto a la *identidad nuclear*, tiene un yo al centro, como núcleo y alrededor de él se desarrollan los rasgos de la personalidad y este yo va por el mundo tratando de sobrevivir, viendo en todo otro yo una amenaza para sí mismo y viendo las posibilidades de su desarrollo en la confrontación con los demás yo, *mitología y modernidad*, p. 120.

Este documental a decir del director, responde a una necesidad de la comunidad de rescatar el proceso tradicional del vidriado de barro que data desde antes de la llegada de Vasco de Quiroga, el cual se realizaba con la piedra de hormiguero molida en metate y que hoy en día se ha sustituido con elementos químicos como el óxido de plomo, liga y manganeso. Al respecto sustenta el investigador Salvador Lucas Huacuz, del extinto CIDEM, que da su testimonio en el documental que mucha gente ha decidido utilizar estos materiales primero porque les permite ahorrar trabajo, tiempo y tiene costos accesibles, además de ser funcionales. Y que el único inconveniente que tiene su uso, es que muchos artesanos se han enfermado por su contenido tóxico.

Otro aspecto a resaltar, es que el documental hace las veces de espacio para externar que la actividad artesanal hoy en día es poco redituable, pues exalta don Lorenzo que los acaparadores son los que se benefician, porque para los artesanos es muy complicado abrir mercados o mover sus piezas a las ciudades para poder venderlas a mayores precios, así que no les queda otro remedio que rematarlas a otras personas que a su vez los venderán con ganancias superiores.

Finalmente, podemos comentar que sobre todo en este material, Raúl también deja ver una pretensión por utilizar el video para crear conciencia dentro de la comunidad respecto de los inconvenientes de utilizar productos químicos que dañan la salud y que por otro lado no contribuyen para preservar las maneras tradicionales de hacer artesanías, pues esta actividad ha trascendido más allá de las fronteras de su comunidad.

V. HISTORIA

Aquí no entra Don Inés, es un documental de Raúl Máximo por medio del cual muestra la participación que tuvieron habitantes de la región lacustre de Michoacán en el movimiento para la defensa de la tierra comunal, que se desarrolló en el marco de la Revolución Mexicana. El formato que decide darle el director a este material, es a través de entrevistas y la inclusión de

documentos de archivo. Con esto podemos decir que el cineasta logra hacer un rescate de la memoria histórica a través de canciones escritas, fotografías y versos, así como fotografías y el testimonio de sobrevivientes que aún recuerdan el hecho de que mientras las fuerzas federales perseguían a villa y a Zapata en Michoacán, los seguidores de estos realizaban a su manera el movimiento armado en la meseta p'urhépecha, justo entre los municipios de Nahuatzen y Cherán. Los pasajes que se narran son los enfrentamientos protagonizados por Inés Chávez García y Casimiro Leco entre los años 1915-1918.

Los testigos del movimiento armado en cuestión que contempla Raúl Máximo en éste documental consideramos los lleva en dos direcciones. En la primera refiere por medio de los testigos cómo don Inés peleaba contra el Gobierno, pues dicen los entrevistados que la motivación de dicha pugna era fortalecer a las comunidades, porque como ahora ocurrían muchas injusticias. Aunque reconocen que por otro lado este gran líder hizo un gran daño moral (se robaba y violaba mujeres) y abuso de ellos (roban cosas al pueblo). La segunda remembranza tiene que ver con la labor que realizó Casimiro Leco para salvar a las comunidades y la participación valerosa que ambos tuvieron para pelear por la tierra.

En este mismo tenor histórico, ahora abrimos paso para analizar de manera especial los materiales de Pavel Rodríguez quien se ha caracterizado por trabajar el género de ficción para recrear la historia del pueblo p'urhécha, documentada a través de la *Relación de Michoacán*, tema que no ha abandonado desde sus inicios y que es el único que ha desarrollado como cineasta. Aunado a esto, se ha hecho acreedor a diversas críticas, debido a que la historia que representa se cree que no se apega siempre a lo que los libros dicen y por tanto no es la que los miembros de la cultura p'urhé conoce. Sin embargo, a decir del propio director, lo que él intenta plasmar es su interpretación de los hechos, es la idea de acercar a las nuevas generaciones con sus raíces ancestrales, de esta manera dice, se puede alentar a los jóvenes quienes están inmersos en un mundo en donde las imágenes y el sonido predominan por encima de las historias narradas por los abuelos o los libros de historia, es así como trata a su vez de romper las barreras entre ambas cosas.

Es así como resalta que “La intención de hacer algo es contribuir aunque sea poco, pero ir contribuyendo a consolidar una identidad primeramente como purépechas, después como michoacanos”, además el mismo Pavel señala:

Mi trabajo siempre se ha enfocado en la difusión de la historia, las tradiciones y cosmovisión del pueblo P'urhépecha, desde una perspectiva histórica, principalmente a las raíces ancestrales desde antes de la llegada de los españoles. Mi motivo, la recuperación de la memoria ancestral; mi estética, los colores, los matices y las perspectivas que nos dan las narraciones antiguas donde la mitología y la historia van de la mano.⁵³

Con este preámbulo damos inicio a la interpretación de la primera obra del autor denominada *Kurita Kaheri*, (Mensajero de los dioses), es una dramatización sobre el código de honor de un guerrero, basada en hechos reales extraídos de un fragmento de la historia de Fray Jerónimo de Alcalá en donde se muestra a este último redactando el capítulo XXXIII de la *Relación de Michoacán*. El tema refiere a los sacrificios humanos, de acuerdo a las dos maneras en que los antiguos indígenas daban muerte a los hombres: por cometer un crimen o por caer presos en una batalla. Mediante la narrativa hecho con voz en *off*, Pavel logra adentrarnos a la historia, utilizando planos en su mayoría muy cerrados, decisión que nos permite ver las reacciones de los personajes.

Del mismo director tenemos también el corto *Xankuchka ia* (fue todo), por medio del cual recrea el capítulo XX de la tercera parte de la *Relación de Michoacán*, en donde una vez más aparece en su narrativa como pieza clave un fraile, personaje recurrente en sus historias. Lo anterior creemos se debe a que la *Relación de Michoacán* fue escrita a partir de la información que le proporcionaban los viejos sacerdotes indígenas a los venidos de ultramar, así en este material podemos ver cómo el fraile protagonista es quien proporciona a Fray Jerónimo de Alcalá, lo referente a las creencias espirituales y religiosas que giran en torno a los dioses que veneran los purépechas, así como los sacrificios realizados en su honor, además de las visiones que habían tenido respecto de las luchas internas para consolidar su reino y las visiones anticipadas de la llegada de los españoles. La recopilación debemos recordar era para el virrey de

⁵³ Fragmento tomado de Córdoba, Amalia, Zamorano Gabriela, (s/f).

la Nueva España (Antonio de Mendoza),⁵⁴ aunque su dedicatoria puede considerarse como definida para los españoles en general y quienes fueran ajenos a la cultura p'úrhé.

Otra cosa que atrae nuestra atención es que la visión de los vencidos fue expuesta a sus vencedores, es decir los indígenas y españoles y dicha información consideramos fue aprovechada para diversos fines como la imposición de su cultura y la narración histórica colonizadora de los acontecimientos. Prueba de ello es la obra basta de Maturino Gilberti, sobre todo en torno a “la lengua de Michoacán” y las de contenido religioso; materiales que son de gran trascendencia pues además de lo religioso y lingüístico, aunque de la misma manera se pueden distinguir contenidos filológicos, literarios, históricos de la lengua.⁵⁵

Del mismo director también fue contemplada la obra *Auikanime* (la que tiene hambre) que data del año 1530, la cual podemos desestructurar en tres puntos claves dentro del cortometraje: el primero es su desarrollo en torno a lo mítico-histórico a través de la historia de *Auikanime* cuya presencia es representada por una anciana que murió de parto y es tía de los dioses y cuando aparece es para anunciar una desgracia, además de llevarse a las madres que también murieron de parto para convertirlas en una *Auikanime*, al tiempo que toma a sus bebés para alimentarse.

En este cortometraje, el director le da una vez más gran peso a lo mítico, a través de sacrificios y ritualización a los dioses, hechos que de acuerdo a las imágenes fueron prohibidos por los españoles y castigando por tanto a quiénes llevaran a cabo dichas prácticas.

El otro punto cumbre de la obra *Auikanime*, es la resistencia que hicieron a través de la lucha los p'úrhépecha, para evitar ser sometidos por los españoles, pues *hopótaku*, que es el actor principal, nos deja ver algunas estrategias políticas emitidas por su líder o rey para tal fin, así como la obediencia de sus súbitos para combatir a los españoles.

El último punto de trascendencia es presentado a través de *Tsipa*, la esposa de *hopótaku*, quien se acerca guiada por la curiosidad cuando ve a los frailes españoles practicar su religión, al tiempo que estos reconocen la gran devoción de los p'úrhépecha por sus dioses, y en contrapartida los nativos creían que los españoles eran hechiceros. Lo importante creemos radica

⁵⁴ WARREN, Benedict, Jerónimo de Alcalá, *Relación de las ceremonias y ritos...* pp. 37-42.

⁵⁵ citado en Méndez, Moisés, *Percepción de Michoacán en Alcalá y en Gilberti*, pp. 22-25.

en que entre todo este desarrollo, también se observa cómo paulatinamente los europeos intentan convertir a los indígenas al cristianismo, lo cual desde el punto de vista de los españoles sí se logró, porque hay visos de que practicaban ahora la nueva religión, aunque en realidad en sus casas los p úrhépecha seguían adorando a sus dioses.

Con estos materiales creemos que quizá la pretensión de Pavel a la hora de interpretar y representar la historia prevista en la *Relación de Michoacán*, es dar cuenta de la percepción de los ibéricos en cuanto a la organización política y social de los p úrhépecha, misma que consideraban como inapropiadas e incivilizadas, las cuales fueron desplazadas por las impuestas por los españoles de manera progresiva. Pero también de alguna manera muestra ciertos porqués de la falta de comunión entre ambas culturas, lo cual consideramos en base a lo observado en pantalla que quizá uno de los motivos se debió a que las dos estructuras eran igual de centralistas, aunque el sistema de los nativos era considerado como un orden de carácter sagrado.⁵⁶ Aunque consideramos que le falta contundencia a Pavel para representar con mayor amplitud ciertos hechos trascendentales narrados en la *Relación de Michoacán*.

La importancia de lo anterior, tiene que ver con que existen varias posturas que han hablado de manera amplia de esto, por ejemplo en torno a las diferencias entre españoles y p úrhépecha, Francisco Martínez Gracián comenta que desde la llegada de los ibéricos, a tierras michoacanas en 1522, estuvieron cara a cara españoles y nativos, lo cual evidenció las diferencias; por parte de las etnias nativas, resaltan sus visiones culturales y sus variadas lenguas. Pero lo importante

⁵⁶ En cuanto al carácter sagrado del orden político y social asentada en la *iréhekua* michoacana, así como su la fundación de Pátzcuaro y con ello los sistemas que la regían, podemos encontrar información en la *Relación de Michoacán* rendida al Virrey Don Antonio de Mendoza. En ella se sostiene que los caciques chichimecas Páuacume y Vápeani, los segundos hijos de Curátame, nietos del primer Vápeane, bisnietos del primer Páuacume y tataranietos de Sicuiracha, encontraron asiento para su tribu “en el barrio de Pátzcuaro llamado Tarimichundiro”. Ahí iniciaron la construcción de sus templos o cúes, en un lugar donde había cuatro rocas juntas, ya que el número cuatro era sagrado para ellos, pues representaba los cuatro puntos cardinales y las cuatro estrellas de la constelación Cruz del Sur, a la que veneraban. Esta tribu, tiene su comienzo histórico en Iré-Ticátame, cacique en Zacapu, lugar del que emigraron. Aunque la *Relación* señala que los fundadores de Pátzcuaro fueron caciques chichimecas, no pone en claro la fecha en que tuvo lugar la fundación. Sin embargo se ha fijado el año 1360 para señalar la muerte de Pauácume y Vápeani, por tanto se especula que su fundación fue alrededor de 1324. En esa época habitaban el lago y sus alrededores tres grupos indígenas que continuamente estaban combatiendo, uno era llamado “los coringuario”, otro “los isleños” y el tercero “los chichimecas”. Estos últimos reconocían como cacique antiguo a Iré-Ticátame, y tenían como deidad principal al dios Curicaveri y a la madre de los dioses terrestres Cuerauápari. Después de largas disputas, finalmente se inaugura el reinado tarasco con Tariácuri, primer cacique a quien se aplicó el título de Cazonçi, equivalente al de monarca, convirtiéndose así en la primera capital de los tarascos. Tariácuri dividió a la región en tres señoríos: Hiuatzio, Tzintzuntzan y Pátzcuaro que fue encomendado a Hiquingaje, quien murió sin tener descendencia, en virtud de lo cual el poder se concentró en Tzintzuntzan, que pasó a ser la nueva capital tarasca, quedando Pátzcuaro como centro ceremonial y lugar de esparcimiento. *Enciclopedia de los Municipios de México*, pp. 120-134.

radica en que “para esto la diferencia ofrecía la oportunidad de valorar la similitud o divergencia de las formas de pensamiento, creencia, organización y otros quehaceres que ellos practicaban en sus lugares de origen”,⁵⁷ en cuyos criterios de evaluación, las culturas nativas no salieron bien libradas, y cuyos estigmas pese al tiempo no han desaparecido del todo.

Desde la óptica de los indígenas, resalta Gracián, la cultura de los llegados de allende el mar, era también vista con extrañeza por los indígenas, por tanto había una resistencia para aceptarla, un ejemplo de esto es en el campo religiosos en donde se puede decir que cómo los súbditos del soberano español profesaban un credo en un solo Dios que al mismo tiempo era universal. Lo segundo es en lo político y las formas de gobierno, en específico la colaboración de la Corona española con la Iglesia Católica, pues para los nativos credo gobierno y milicia no estaban separados, pertenecían a la misma institución, entonces ahí, se puede decir se registra el primer asombro de los p'úrhépecha.

Además está implícito en la *Relación de Michoacán* lo referente a la disminución de su territorio, los ataques españoles y su atropello a la geografía física y humana de los p'úrhépecha de quienes lograron desdibujar sólo algunos de los símbolos culturales, su cosmovisión y su tradición; pero no lograron eliminarla, como tampoco lograron acendrar su creencia por la cruz, aunque desde entonces de acuerdo a estudios indigenistas mencionan que no han cesado las campañas para que esta cultura abandone su lengua, su historia y valores implícitos eliminados por un sistema genérico y occidentalizado de la educación, sus formas de vida, de organización, entre otras cosas.

En cuanto a lo religioso en el cortometraje en cuestión, Pavel narra otro suceso de gran importancia, aunque a decir verdad no lo trabaja de manera tan amplia, pero si lo representa. Nos referimos al hecho de que los p'úrhépecha con el paso del tiempo no han logrado diluir, pese a todo lo dicho, sus prácticas antiguas, tenemos por ejemplo invocaciones a la fuerza de la naturaleza, o de la purificación realizada por los médicos tradicionales, las cuales fueron clasificadas por los cristianos como politeístas, idolatras, falsas o producto de la influencia del demonio. Además se sustenta que los nativos no adoraban al único Dios, sino a una multiplicidad de dioses representados a través de imágenes de piedra, madera y muchos materiales más, los

⁵⁷ MARTÍNEZ, Gracián, Francisco, *Kaxumbikua pensamiento e identidad p'úrhépecha*, p. 15.

cuales debían ser eliminados y hasta la fecha no ha sido posible, pues la religiosidad indígena sigue vigente, basta con asistir a una fiesta patronal o del *korpus* para corroborar lo anterior.

Importa resaltar finalmente, algunas adecuaciones que hace Pavel, respecto de lo presentado en la *Relación de Michoacán*, en donde percibimos por ejemplo la decisión de utilizar cierta indumentaria para recrear las prendas de vestir comunes en la época antigua, así como algunas conductas como la forma de sentarse, reunirse, reacciones ante momentos de violencia. Lo anterior se debe, de acuerdo al director, en que el documento que toma como referencia para contar la historia no los contempla, por tanto él lleva el pensamiento más allá para determinarlos; hecho que desde la visión de Mignolo, es una toma de conciencia crítica, vista como punta de lanza para construir el conocimiento a través de la creatividad y originalidad de otro mundo cultural que está ajeno a la imaginación eurocéntrica, cuyas maneras de construir el pasado se caracterizan por el hecho de que el occidental se cuenta para sí la situación del otro, pero no desde la perspectiva del otro, sino desde su propia visión, pues a decir del autor, la modernidad no sólo inventó al otro, anulando lo que el otro puede decir de sí, sino que también lo aniquiló físicamente, tal es el caso de los indígenas americanos, los esclavos africanos y los judíos durante la Segunda Guerra Mundial.⁵⁸

Aunado a esto, dice Ricoeur que la ficción o la representación de la realidad a través de ésta es un *fingire y fingiré*,⁵⁹ es decir, es hacer, pero no sólo eso, la ficción es un entramado de formas que nos permite ensayar configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia, su plausibilidad a través de la imaginación productora, la cual puede entenderse como acción imitada, simulada, moldeada. Es decir la ficción es el mundo del texto como discurso, cuyo mundo entra en colisión con el mundo real para rehacerlo, en donde puede ser confirmado o negado y en el caso de Pavel, podemos comentar que la reproducción del pasado es tarea de la imaginación, en donde configura tramas simbólicas basadas en documentos históricos que “autorizan o prohíben” ciertos sentidos de orientación, pero no retienen la libertad para interpretarlos y representarlos. Si bien como resalta Ricoeur, gracias “al complejo juego entre la referencia indirecta del pasado y la referencia productora de la ficción, la experiencia humana, en

⁵⁸ MIGNOLO, Walter. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho*, pp. 21-30.

⁵⁹ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 21.

su dimensión profunda, no cesa de ser reconfigurada”.⁶⁰ Es así como podemos percibir que casi siempre lo que algunas ficciones describen es precisamente la acción humana, pero vista como una acción que ha hecho el hombre para comprenderse entre otras cosas, y para procurar una representación ficticia de él.

4. TELEOLOGÍA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

Es imperioso explicar que a través de los simbolismos del cine indígena de Michoacán, en donde destacan cortometrajes de ficción, basados en historias orales, cuentos mitos y leyendas, que ejemplificaban aspectos específicos de la vida indígena; videos musicales, animación, documentales y “docuficciones”, que dan cuenta de la riqueza física, humana, cultural, la colectividad y de algunas formas narrativas propias del pueblo p’urhépecha, así como otras ajenas, también identificamos algunos puntos torales para poder hablar de la teleología que tiene este cine, es decir los fines que persigue, su sentido y el mundo que ahí nos muestra.

Los simbolismos detectados que consideramos de mayor peso son los siguientes, lo cuales durante el desarrollo de este apartado iremos precisando desde la visión culturalista esta una reivindicación cultural, exposición de saberes tradicionales, conservación de la cultura, revitalización de la lengua, orgullo y difusión de sus tradiciones como es la música, danzas, festividades, celebraciones, arte, historia, indumentaria, gastronomía, comunitarismo; procesos de integración de los jóvenes a la vida comunitaria, valores comunitarios, tradición oral, religiosidad y espiritualidad, así como la relación histórica y armónica con la naturaleza.

En cuanto a la visión crítica consideramos: el pensamiento crítico en torno a los embates internos y externos que afectan su cultura; juicios de valor éticos y morales respecto de sus actos; recuperación y debilitamiento de algunos valores que forman parte de su tradición; recuperación de la memoria histórica; representación de la historia desde un enfoque que lleva a la descolonización de la visión occidental; trabajo con jóvenes para inculcar el amor por sus tradición y generar una mayor conciencia identitaria; relaciones que han sostenido con las

⁶⁰ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 22.

estructuras de poder y con otras culturas, reclamo de sus derechos; otra mirada de la democracia, diferencias culturales entre los p'urhépecha por la diferencia generacional y el cuidado del medio ambiente.

Aunque debemos decir que lo detectado en estas dos visiones, sin lugar a dudas nos lleva a entender los procesos cíclicos que han tenido los p'urhépecha, sus complejidades, los matices existentes cuando miembros de las comunidades convergen con dos culturas, lo cual puede verse también como un proceso de aprendizaje y encuentros.

Antes de continuar debemos aclarar que se hizo la revisión desde una perspectiva diacrónica, aunque notamos que no existe una tendencia en cuanto a temas que se relacionen con la madurez o el mayor número de años de producir cine, el único tema que se ha incorporado desde el año 2004 con un trabajo de Magdalena Cacari es la creación de materiales educativos que en este caso fue destinado para hijos de migrantes a quienes se pretendía enseñar el p'urhépecha a través de cortometrajes de animación, y el cual a partir de 2014 fue retomado por alumnos de la UIIM, pero ahora para crear conciencia en torno al cuidado del medio ambiente, por lo demás los temas han sido constantes desde el nacimiento del cine indígena michoacano.

I. PERSPECTIVA CULTURALISTA DEL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

Podemos decir que a través del cine indígena, percibimos imágenes simbólicas o metafóricas para expresar diversos aspectos de su identidad, que son de gran utilidad para dar cuenta del imaginario que dichas identidades sostienen, es así como lo primero que se identificó son los materiales con visión culturalista, el cual creemos tiene como una de sus pretensiones un proceso de reivindicación de la cultura p'úrhe, así como su difusión.

Para llevarlo a la práctica, los cineastas destacan las fiestas celebradas en las comunidades p'urhépecha, en donde lo trascendental creemos tiene que ver con la visión que le dan los directores, con algunas excepciones de Cerano, la cual consiste en poner en escena la riqueza culturas de los indígenas, pero al menos desde nuestra perspectiva, sin ser la intención nos llevan a este encuentro entre culturas e intercambios producto de estos. Por ejemplo, si comparamos lo sustentado por Baltazar en torno a las fiestas del Corpus Christi p'urhépecha, el autor nos muestra

el recorrido histórico de esta festividad y con ello su mutación, en donde destaca que a mediados del siglo XVI la música y las danzas fueron elementos que aportaron los indígenas, lo cual considera como un gran logro. Entonces en contra partida con lo expuesto por los directores en las fiestas y festividades, es perceptible dicha inculturación entre dos mundos culturales representados a través del pensamiento cristiano y mesoamericano, que hasta hoy en día siguen caracterizando a esta festividad.

Dicho pensamiento cristiano-mesoamericano, sin lugar a dudas está presente en las cintas, pues en todas se presentan fragmentos reales representados simbólicamente por el espacio del templo y la celebración de la misa, reservado para el párroco que no es de origen p'úrhé, así como la iglesia, entonces podemos decir que la misa y el Santísimo Sacramento son los símbolos máximos de respeto, de dominio y poder traídos por los europeos a tierras michoacanas.

Fuera de este espacio, viene la aportación de los indígenas, que forma también parte del ritual, ya en cualquier festividades actual p'úrhépecha, la fiesta es del pueblo, es tiempo del ritual propio de los indígenas en donde muestran su posición en ese universo terrenal y divino a través de *el costumbre* como su ley suprema, que se hace presente con la música, bebida, comida, las danzas y el baile, así como la veneración a los dioses a través de las ofrendas, lo cual siempre ha jugado un papel importante para determinar la cosmovisión y religiosidad ⁶¹

En tanto al tema de la música, los ruidos y sonidos cobran importancia porque aquí también podemos ver un *performance* producto del encuentro que han sostenido los p'úrhépecha con otras culturas, pues por un lado tenemos presentes sonidos antroposemióticos y zoosemióticos que dan cuenta del tipo de vida que tienen las comunidades, así como el uso y práctica de la música tradicional, como son las bandas de viento y las *pirekuas*; y por otro lado la aceptación y consumo de lo diferente, como es la música moderna.

También con la indumentaria corroboramos la vitalidad de esta cultura, pues su uso está muy presente en las mujeres, aunque como ya lo señalamos ésta también ha transmutado con el tiempo.

⁶¹ BALTAZAR, Chávez, Gerardo, *el corpus Christi p'úrhépecha*, pp. 156-161.

Con la puesta en escena, también se deja ver la actividad artesanal de los p'urhépecha, además de presentarlo como uno de los elementos que les genera mucho orgullo, pues es algo que ha sobrevivido a través del paso del tiempo, aunque también con sus alteraciones.

Es menester señalar que en algunos casos observamos una noción esencialista de la cultura e identidad como en la cinta *Rol de la mujer p'urhépecha*, respecto de la labor de la mujer, pero entre tanto y creemos sin intención, el director resalta a través de entrevistas un tanto monótonas por la reiteración del formato y preguntas, lo cual lo acerca al folklorismo y termina dejando ver (cuando por el tema y desarrollo no era el objetivo), algunas alteraciones en los valores, en donde destaca que ya no hacen las mujeres las artesanías, las compran para revender, además del valor que le dan al dinero y su uso para el consumismo (ropa, zapatos) producto de los sistemas empresariales.

Así mismo el cine es utilizado para revitalizar los saberes tradicionales, cuya adaptación al mundo contemporáneo esta hecha desde una perspectiva de las mismas comunidades. Con saberes tradicionales referidos desde la visión del cine, son por citar algunos: conocimientos holísticos relativos al medio ambiente y las relaciones entre las cosas que hay en él; estos saberes forman parte del sentido común práctico y se transmiten de generación en generación a través de un proceso individual; implica un sistema de legitimación, jerárquico y de autoridad que además de promoverlos, establece reglas para el uso compartido de los recursos, cuya sabiduría está ligada a una forma de vida que no separa el intelecto, sentimiento y voluntad en su esfuerzo de supervivencia.⁶²

Otro punto importante es la conservación de la identidad, pues desde el punto de vista de los directores y la gente de la comunidad que participa en algunas obras, observamos un

⁶² Para ampliar desde otro ángulo lo referente a la definición de los saberes tradicionales, tomaremos como referencia las declaraciones del director de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quien en 1994 señaló que: el conocimiento de sus ambientes, basados en siglos de vivir en contacto con la naturaleza. Al vivir en la riqueza y variedad de ecosistemas tiene un gran entendimiento de las propiedades de las plantas y animales, del funcionamiento de ecosistemas y las técnicas para usarlos. Además dependen derivados de la naturaleza como alimentos, medicamentos, combustibles y materiales de construcción, entre otras cosas. Igualmente, el conocimiento, percepción y relación con el medio ambiente, son elementos importantes de su identidad cultural. Para reforzar lo anterior, también será de utilidad la definición hecha por la Comisión para la Ciencia nativa en Alaska, quien sigue los lineamientos de la ONU. Dicha comisión considera que los saberes de los pueblos indígenas son parte fundante de su tradición y se transmiten de diversas maneras, por ejemplo el canto y la música tradicional, cuentos, leyendas, mitos, artefactos para el trabajo y domésticos. La transmisión es de individuo a individuo y no existe una separación entre lo secular y lo sagrado en referencia a los conocimientos o saberes compartidos, sino que van de la mano. Datos obtenidos de Agustín Jacinto Zavala, profesionalización de los saberes tradicionales, publicados en *pensamiento e identidad p'urhépecha*, pp. 99-128.

sentimiento por el anhelo de pureza cultural, es decir, de acuerdo a algunos testimonios como en la cinta *¡Nos embistieron!* el deseo es que los valores y principios de los indígenas, no sean alterados, pues con esto se pierde la identidad. Pero en escena la realidad es otra, pues corroboramos que la identidad no es una esencia que surge desde el momento de nacer y vivir en el seno de una cultura determinada, más bien desde la perspectiva de Giménez, las identidades resultan, cambiantes y relacionales, porque un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades y en el proceso de interacción social, como lo pudimos ver en este cine.⁶³

Pero ¿cómo explicar de manera más amplía lo anterior? pues podemos decir apoyándonos en Kant, quien explica que todas esas impresiones sensoriales entran a la conciencia y ahí se ordenan sobre la base de categorías, causas y efectos y ciertas formas estructurales del conocimiento, lo cual ayuda a que se dé el entendimiento o la asimilación y prácticas sociales, como ejemplo tenemos lo que Peirce llama “observación abstractiva”, reconocida por el común de la gente, que es la inteligencia capaz de aprender o percibir a través de la experiencia, hechos que sin lugar a dudas influyen para la construcción de la identidad que percibimos en dicho cine como parte de un proceso espiritual del cual hace referencia Benjamín.

Estamos hablando con esto, también de una pretensión de filosofía reflexiva, de la cual Ricoeur refiere como aquella posibilidad de comprenderse uno mismo como sujeto cognoscitivo, perceptivo, imaginativo, volitivo, estimativo; pues en este caso la reflexión es el acto de volverse sobre sí, por el cual una persona vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador en las operaciones en la que se dispersa, se olvida o se conforma como sujeto.⁶⁴

Los temas dentro de esta visión no sólo tienen que ver con la identidad, organización comunitaria y cosmovisión, cuya sapiencia esta ahí como ayuda invaluable de los p'urhépecha. Podemos decir que estamos hablando también de una trascendencia esperanzadora, que revela sus saberes, tradiciones, costumbres, sistemas normativos, cuya pretensión es el reconocimiento de

⁶³ GIMÉNEZ, G. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, pp. 45-58.

⁶⁴ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 28, 30.

su cultura, amén como ya lo dijimos de dialogar en pie de igualdad con otras culturas.

Dentro de esta pretensión de reconocimiento y realce cultural, destacan el valor de lo colectivo, como parte de *el Costumbre*, como es su sistema político basado en asambleas y deliberaciones cuidadosas de la unidad; la designación de los cargueros para las fiestas patronales la cultura de la consulta, el padrino en las bodas y la organización de las fiestas patronales.

Es así como esta reivindicación cultural, pretendida a través del cine, puede posibilitar también un proceso de afirmación cultural y étnica, la cual por ejemplo con el uso de la lengua materna, cuyo fin de acuerdo a algunos directores, es su revitalización y para que la tradición oral se interrelacione con la narración visual, en donde el mayor peso lo tiene la oralidad como un asidero importante de la cultura p'urhé como lo resalta Pedro Victoriano:

La cultura p'urhépecha es una cultura oral. Para nosotros la palabra cuenta (...). Cuenta porque expresa la persona comunitaria. Quien no es indígena... puede llegar a pensar que cuando habla un indígena lo hace por sí solo. (...), pero no. Cada miembro de una comunidad se halle donde se halle, tenga lo que tenga, sepa lo que sepa, cuando se expresa, expresa al menos una arista de este enorme y rico poliedro que constituye su bagaje comunitario (...), porque a diferencia de las culturas liberales de occidente su ji=yo sólo se entiende y cuenta en cuanto se halle formando parte del juchá=nosotros.⁶⁵

Pero ¿en términos teóricos esto que implica? pues se trata de un código que forma parte sustancial de lo fílmico, pues un código, es siempre un sistema de equivalencias, por medio del cual cada elemento del mensaje o señal, tiene un dato correspondiente y significado. Se trata de un repertorio de posibilidades que nos refiere a un cánón, como son las palabras que nos llevan a un vocabulario que debe ser entendible para el espectador; comportamientos ratificados, que hacen posible que el remitente y destinatario operen en base a un común, como es el hablar la misma lengua.⁶⁶

Además de lo anterior, también podemos enmarcar la presencia de ciertos principios p'urhépecha representados simbólicamente a través de mitos, cuentos, relatos y leyendas. Para ello los cineastas echan mano de cortometrajes de ficción con los que recrean historias orales, o a

⁶⁵ <http://www.xiranhua.com.mx/uandakua/editorial150406.htm>, Editorial 15 abril 2006.

⁶⁶ CASSETTI, Francesco, DI CHIO, Federico, *cómo analizar un film*, p. 70.

manera de metáfora se presentan situaciones que muestran elementos de la vida, la cultura, y los valores morales y éticos de los pueblos. Lo anterior provoca que las imágenes metafóricas enriquezca y potencialicen el significante y desafíen la autoridad de la palabra.

Aquí estamos hablando en términos de Ricoeur, que lo representado por el discurso narrativo es una proposición de mundo, a través de un lenguaje específico (ficción, documental, cortometraje, reportaje), que abre en la realidad cotidiana posibilidades de *ser en el mundo*, también podemos hablar de la opción de *poder-ser* con el uso de ciertos recursos.⁶⁷ Por eso quizá la existencia se muestra metamorfoseada o a manera de mito, lo cual se da gracias a la imaginación creadora que opera en lo real. O acaso no nos comprendemos también por una diversidad de signos representados en obras de arte y la cultura que nos hacen ser seres simbólicos, pues de acuerdo a Rodríguez, dichos seres son aquellos que no pueden vérselas con el mundo de manera directa, por ello los símbolos coadyuvan para entablar conexión con su entorno.⁶⁸ También está presente la búsqueda de la etnogénesis por mediación de la interpretación y representación de su propia historia, o la danza como un símbolo que enmarca lo ritual, así como la educación intercultural.

Para concluir este apartado, finalmente debemos comentar que en algunos documentales que hemos denominado de visión o sentido culturalista, podemos ver una pretensión de mostrar que en el siglo XIX, la fuerza histórica de los p'urhépecha, se mantiene vigente. Su identidad cultural, se fortalece en sus raíces, las cuales los guían en el correr de su cotidianidad, sus avatares y celebraciones, y como señala Gracián,⁶⁹ se intenta mostrar también lo que posee como riqueza física que incluyen sus territorios comunales y como referentes espirituales, su sentido de comunidad; y en éste, desde su manera de comunicarse hasta su manera de trabajar juntos y ayudarse recíprocamente.

Con esto en nada estamos apoyando las tesis fundamentadas en el indigenismo, que abogan por que las culturas se mantengan puras para garantizar la permanencia de su diversidad, porque consideramos que de alguna manera todas las culturas han tenido influencias de otras culturas, lo que ha provocado que vayan transmutando y redireccionando sus principios con el tiempo, pues

⁶⁷ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 108.

⁶⁸ RODRÍGUEZ, Hugo, *La idea del hombre desde la fenomenología de la razón simbólica...*, p. 165.

⁶⁹ MARTÍNEZ, Gracián, Francisco, *Kaxumbikua pensamiento e identidad p'urhépecha*, p. 9.

ni siquiera para el estudio de las culturas podemos tener tal pureza.

II. CONCIENCIA CRÍTICA EN EL CINE INDÍGENA DE MICHOACÁN

Existen cuatro visiones críticas identificadas en el cine en cuestión, las cuales mencionaremos a continuación para después ampliar sus especificaciones: la primera nos conduce hacia un proceso de lucha y autoafirmación en donde se realizan juicios de valor éticos y morales que realizan en torno a sus costumbres, cultura y tradiciones, además podemos ver los valores tan profundos provenientes de la religión católica, de la gente mayor de la comunidad.

La segunda visión es una crítica hacia lo externo de la comunidad, en donde se hablan de procesos de destrucción identitaria a cargo de las distintas instancias gubernamentales y ahí esta implícito el reclamo añejo en torno a las insipientes políticas públicas, sin importar cualesquiera sean sus colores, las cuales no han cumplido las expectativas de los reclamos, propuestas y necesidades culturales y de gobernanza de las comunidades indígenas. Respecto a esto sobresalen los discursos sobre los derechos humanos, territoriales, de autonomía y culturales, creando así plataformas para la reivindicación indígena, que los ha llevado a la re significación de su cultura.

Otro aspecto que consideran ha ofendido a su comunidad es la migración con todo y sus beneficios económicos, que además han permitido obtener nuevas tecnologías como son las videocámaras para mantenerse en contacto con sus parientes que están en Estados Unidos, más dinero para realizar las fiestas y para acceder a mejores condiciones de vida; el gusto por la música moderna o la alteración de su lengua. Además de la influencia de otras culturas para modificar hábitos y valores entre los jóvenes p'úrhépechas, en donde destaca el consumo de drogas y alcohol, lo cual ha traído algunas consecuencias ya señaladas como es el desarraigo de algunas tradiciones y conductas impropias dentro de la comunidad.

La tercera visión refiere a la relación entre culturas y el resultado de esto, la cual desde la llegada de los españoles se han disputado; por un lado se tiene a la identidad tradicional entre los p'úrhépechas que Jacinto denomina *identidad difusa*, y la *identidad nuclear*. La cuarta visión, es

la recuperación de la memoria ancestral vista desde las narraciones antiguas que son protagonizadas por la mitología y la historia, pero puestas en pantalla desde la representación y postura de un indígena ajeno a la cultura de quienes la escribieron, acto que se puede ver como un intento de descolonización de lo establecido por lo occidental.

Para iniciar con la reflexión, interesa primero resaltar los usos sociales que pueden tener las formas simbólicas vistas en el cine indígena de Michoacán, para establecer, sostener o matizar relaciones de dominación en contextos sociales en los cuales se producen, transmiten o reciben dichas formas simbólicas, pues esto nos ha llevado a pensar que el sistema simbólico utilizado por los creadores p'urhépechas bien puede ser ideológico, subversivo o contestatario.

Día dos de Cerano sirve de ejemplo para mostrar la forma en que las nuevas tecnologías digitales y el software de edición no lineal han permitido no sólo un nuevo tipo de prácticas, sino también nuevas representaciones de los indígenas. Y coincidimos con Zamorano, quien indica que los videos realizados por indígenas están en diálogo contingente con otras formas de representación, frecuentemente renegociando y transformando los estereotipos.⁷⁰ El video sirve para legitimar historia, imagen, pensamiento y muchas cosas.

Algo que nos parece de suma importancia es la manera en la que los indígenas se han apropiado de las nuevas tecnología, si bien no son producto de su cultura, lo cual nos lleva una vez más a corroborar una de las consecuencias de la relación entre culturas, pues a decir del propio Cerano,

lo primero que hace un indio con una cámara es contar su historia. Esta es la crónica de cómo me siento. Cuando estamos frente a una cámara echamos nuestro rollo. Hallé en la cámara una forma para expresar mis ideas. No fui a una escuela de cine. Yo di la palabra a mis iguales. Fue como si a mí me dieran la posibilidad de contar mis cosas. Lo que hago es crónica colectiva. Me gusta mostrar la comunidad de la que vengo. La diversidad cultural es la otredad, el respeto del otro, del diferente, de sus costumbres. Eso he captado con mi cámara, que es una herramienta que nunca habíamos utilizado los indios. La herramienta audiovisual nunca fue propia. Ahora lo que estamos

⁷⁰ ZAMORANO, Villarreal, Gabriela, *Entre didjáz y la zandunga: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres...* p. 31.

haciendo es una apropiación. Y para nosotros es muy difícil hacer una narrativa que comprendan los gringos o los mestizos”.⁷¹

O bien tenemos el caso de Pavel, quien con cada nuevo material evoluciona su técnica y dirección, prueba de ello es el uso de efectos, entre ellos la sobreposición de dos imágenes o tomas, influencia de las grandes escuelas de cine que ha incorporado a lo largo de sus trabajos, pues ha sustentado que

...en mi caso particular como que no me quedo nada más con la forma de comunicación oral, en este caso de mi abuelo o mis tíos o lo que sea, sino que también veo muchísimo cine, me gusta cine de muchos lados del mundo y eso también llega a influir a veces [...] en el discurso visual que tienes, como que yo si trato mucho de combinar las dos cosas, combinar la tradición oral, con propuestas cinematográficas de diferentes escuelas, de diferentes corrientes de cine de diferentes partes del mundo, sí busco un poquito como el lenguaje universal a final de cuentas.⁷²

También podemos ver de acuerdo a Zamorano, el desafío a las nociones estándares de “buena calidad” y “belleza” con el fin de manifestarse en contra de las convenciones estéticas

Un ejemplo de esto es Dante Cerano quien ha experimentado ampliamente con lo que para públicos generales parecería como errores técnicos y narrativos. En el provocativo video *Día 2* (2004), Cerano documenta el día después de una boda en su comunidad utilizando algunas imágenes oscuras y no estáticas y sonido poco nítido, y la edición incluye tomas que normalmente pasarían como “accidentales”. Sin embargo, esta estética “accidental” también expresa un posicionamiento que, junto con el contenido de la película, constituye una compleja respuesta a las expectativas esencialistas de ciertos públicos por encontrar en los videos indígenas paisajes naturales, artesanías, casas de adobe, rituales tradicionales y vida comunitaria armónica. Pero lo que ve en el video Cerano, son calles polvorosas, regalos de boda de plástico, casas de cemento, y tensiones familiares que muestra con humor.⁷³

⁷¹ Fragmento tomado de la nota de CRUZ, Bárcenas, Arturo, denominada *Concluyó el segundo Encuentro Internacional de Cineastas Monterrey 2006*, p. 33.

⁷² Entrevista realizada a Pavel Rodríguez el 27 de noviembre del 2014.

⁷³ ZAMORANO, Villarreal, Gabriela, *Comunicación audiovisual indígena en Bolivia: un caso controversial de “patrimonialización”* p. 117.

Esto consideramos da cuenta también de una conciencia crítica, si hablamos de los estándares estéticos impuestos por las grandes empresas cinematográficas y el gusto desarrollado por los espectadores en base a dichos parámetros. Pues esta libertad del director para crear de acuerdo a sus deseos o ideología, puede ser una posibilidad para responder, desde una “perspectiva indígena” estéticas previstas por la “cultura dominante”, al tiempo que se puede buscar “descolonizar” la imagen de los pueblos indígenas.⁷⁴ Estamos hablando pues de que el indígena utiliza significantes del lenguaje, de la razón, de los “hechos puros”, del testimonio documental, pero anteponiendo un giro que desestabiliza lo ya dicho; por ello deja la marca de la resistencia o la insatisfacción.

Por otro lado las películas analizadas también funcionan como denuncias para el Estado por la falta de recursos para proyectos productivos y educativos, de la corrupción, discriminación e ineficacia de las instancias gubernamentales, entre otros. Otro de sus méritos es dar a conocer condiciones de vida, aspiraciones y problemas de pueblos que no tienen ninguna visibilidad en los medios de comunicación masivos.

Es así como podemos decir que en el caso de Dante, de Pavel, Raúl, de Pedro Victoriano de las autoridades comunitarias de Cherán y los niños de primaria, así como estudiantes de la UIIM, sus materiales se pueden identificar con algunos aspectos de lo que Rufer ha señalado como la habilidad para que “la tradición etiquetada por el discurso hegemónico sea usada estratégicamente por el hablante nativo, para ser re-significada, en actos paródicos y miméticos, así como realistas.”⁷⁵

Otro tema tocado por el cine es *la Irétiri jurámukua* (Democracia) con el caso de Cherán, en donde se muestra que puede ser posible rescatar la forma de llevar su práctica en las comunidades; primero a través de las fogatas y después lo establecido por los usos y costumbres que rigen a un gobierno, el cual de acuerdo a Franco es:

La designación al cargo de gobierno es por vía de acuerdos entre los integrantes de la comunidad, aunque también por votación pero en estos casos se fijan las reglas previamente. Pero antes de su designación como requisito previo se hace una valoración de ella, en cuanto a la idoneidad, pues una vez

⁷⁴ ZAMORANO, Villarreal, Gabriela, *Comunicación audiovisual indígena en Bolivia: un caso controversial de “patrimonialización”* p. 118.

⁷⁵ RUFER, Mario *Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros*, pp. 91-94.

elegida o designada estará al servicio de la comunidad y deberá ser confiable y fiel. En la valoración se considera la conducta que ha observado ante la comunidad que es elemento clave para su designación ya que el cargo requiere antecedentes relacionados con el ejercicio de los valores. Esta forma de designación es el ejercicio de la democracia comunal. Se distingue de la que promueve el Estado que es partidaria, numérica, competitiva y electiva por votación.⁷⁶

En este punto podemos hablar del rescate de un valor como parte de la tradición, porque de acuerdo al documental que trata este tema, Cherán esta recuperando algo de su identidad a través de sus formas tradicionales de gobierno, en donde pudimos ver que uno de sus objetivos es la *Jurámukua*, que de acuerdo a Franco, su contenido versa sobre el orden en la sociedad y sobre el mandato legítimo del que lo ejerce para llevarlo a cabo. Para su ejercicio se puede encomendar a una persona o a un grupo constituido en consejo, pues la *jurámukua* fundamenta el mandato.⁷⁷

Pero no sólo consiste en eso, también de acuerdo al autor, buscan una respuesta respecto del pensamiento sobre lo político, para una comprensión amplia de sus implicaciones dentro de lo social y en la realidad cotidiana. Si bien pudimos ver un rechazo por la democracia representativa, que por muchos es comprendida como modelo fundado en el pensamiento moderno occidental, universalmente irradiada desde el siglo XIX, cuyo poder es objeto de una concepción negativa, asentado sobre una praxis dominadora instaurada en América Latina desde 1492.

Ahora bien debemos preguntarnos qué implica esta concepción de poder político de la comunidad de Cherán. Se trata sin lugar a dudas de un enfoque positivo del poder, pues con ello se estaría utilizando la política para dar un servicio a la sociedad que busca organizarse. Hablamos de otra perspectiva del poder político, sensible a su finalidad última de retorno a la comunidad que lo funda e instituye según Dussel.⁷⁸

Para ampliar esto, tomaremos como ejemplo, además de lo anterior, el proceso de cambio estructural que experimenta desde hace algunos años Bolivia, cuyo paso cobra relevancia por ser políticamente el más amplio en la democracia post-neoliberal en América Latina. En este sentido,

⁷⁶ Conferencia dictada el día 7 de febrero de 2016, en la casa de la cultura de Nahuatzen.

⁷⁷ Conferencia dictada el día 7 de febrero de 2016, en la casa de la cultura de Nahuatzen.

⁷⁸ Dussel, Enrique, *Tesis de política*, p. 48.

la reforma constitucional boliviana puede adoptarse como testigo de la manera en que el desarrollo de una conciencia crítica respecto de la totalidad política, puede permitir articular cambios sustanciales que van desde la actualización de sus propias instituciones como se ve en la nueva Constitución cuya idea central es la “refundación” del Estado, teniendo como sustento el pluralismo “económico, jurídico, cultural y lingüístico” que tiene como fin conformar un modelo de “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario”, hasta la construcción y puesta en vigencia de un orden político alternativo. Y justo aquí es en donde podemos citar como otro caso emblemático a la comunidad de Cherán.

Es así como esta otra forma de concebir la democracia, es acción que radica de acuerdo a Mignolo en una transformación profunda que refiere a una *des-colonización* epistemológica, cultural, o política como alternativas que deben acompañar a cualquier proyecto superador de la colonialidad del poder, el saber, el ser.⁷⁹

Otro tema que ha sido representado es lo que Pavel llama la recuperación de la memoria ancestral, que para efectos de este trabajo llamaremos otra mirada de la historia de los p'urhépecha, porque podemos decir que el cine indígena, puede verse también desde las fronteras de un pensamiento crítico social, debido a que en menor escala pero logran así como Dussel y Mignolo generar desde la subalternidad, tener la virtud de interpretarlo y buscar destrozarse los “privilegios” del discurso moderno y hegemónico, en tanto la enunciación de una historia y un saber universal sobre América Latina y el mundo. Estamos hablando de que dichos autores persiguen el objetivo de des-colonización para llegar a estrategias de de-construcción de proyectos alternativos. En cuanto a esto último se refiere, creemos que los indígenas p'urhépecha han adoptado el cine como una significación la lucha que logra des-centrarse y des-pegarse de los códigos de reflexión cómplices con aquella historia que no fue escrita o representada por ellos.

Lo anterior se puede ver con claridad en los materiales de Pavel, en donde pone de manifiesto relaciones a veces tensas y otras solidarias entre culturas, (españoles-p'urhépecha), protagonizadas por la religiosidad y espiritualidad del pueblo p'urhé; estrategias políticas para someter y por otro lado para no ser sometidos; idiosincrasia, cuestiones míticas y el asunto de los

⁷⁹ MIGNOLO, Walter. 2003, *La colonialidad a lo largo y a lo ancho*, p. 56.

intermediarios para que los españoles tuvieran la versión de los indígenas respecto de su cultura y la proveniente de Europa.

Estamos hablando pues con el apoyo de Rufer que la historia en tanto discurso de ciencia, ha quedado muchas veces al margen de la posibilidad de representar la experiencia social y comunitaria a partir de nociones tradicionales como “fuentes”, que no dan cuenta de los procesos de hibridez en la significación, y el cine indígena sí lo hace. Es importante aclarar que adoptamos la visión de hibridez del autor, que los concibe como “un proceso dinámico e inestable, una forma de habitar la modernidad y no como la acepción más difundida de un sincretismo de modos culturales”.⁸⁰

Podemos decir entonces que cuando los indígenas p'urhépecha hablan de historia, lo hacen desde su forma de imaginar y concebir las narraciones del tiempo a través de la danza, rituales, cuentos, leyendas, mitología, música, canciones “tradicionales”, y crónicas orales que se transfieren de generación en generación. Dice Rufer que esta experiencia “está fuera de la palabra que escruta desde arriba, observa, conoce y envía al personaje a seguir el camino de las flechas: la historia, en toda su performativa capacidad de registro y autoridad”. Pero para que esto sea posible, nos dice:

Implica ligar el discurso con la producción de sentido: a primera vista no hay nada tan simple como la noción de verdad [...] La tradición se define como una *consonancia*, un acuerdo de nuestro discurso con la realidad y también un acuerdo nuestro con nosotros mismos [...] Sin embargo hay verdades que son sólo repetición de un orden ya estructurado.⁸¹

Al respecto podemos mencionar con el sustento de Paul Ricoeur que este orden al que refiere Ruffer, tiene que ver con una la realización de una síntesis política, “que implica históricamente la irrupción del Estado o las clases dominantes en la producción de la verdad” la cual tiene que ver con “la realidad del sujeto, el discurso y la experiencia”.⁸²

⁸⁰ RUFER, Mario, *Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros*, p, 79.

⁸¹ RUFER, Mario, *Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros*, pp. 79-83.

⁸² RICOEUR, Paul, *Historia y verdad*, pp. 152-153.

Con base a lo dicho por Ricoeur, agregamos que en el caso del cine indígena, lo que media entre el decir por los indígenas y lo dicho en otras fuentes como documentos, pueden ser concebidos como medios para la actividad política que pugna por el registro, por lo qué debe representarse y cómo se debe hacer, a lo cual se suma la distancia cultural en los procesos de significación de los acontecimientos vistos también como acción.

Resulta necesario señalar que, al menos en el caso de lo trabajado por Pavel, debemos resaltar que desde siempre han existido dos posiciones respecto a la representación fílmica; son dos grandes actitudes encarnadas en dos tipos de cineastas. Bazin los ha bautizado como “los que creen en la imagen” y “los que creen en la realidad”, es decir, los que hacen de la representación un fin artístico o expresivo en sí mismo y los que subordinan a la restitución lo más fiel posible de una supuesta verdad, o de una esencia de lo real.⁸³ Esto lo señalamos, porque consideramos que Pavel, para dar a conocer su visión en torno a la historia de su pueblo, ha apostado por la imagen y su poder para tal fin. Además, debemos recalcar, que así la obra fílmica se puede convertir en otra manera de representar hechos y situaciones, otra forma de narrar la historia, con sus aciertos e inconvenientes como en cualquier otro tipo de narración, pues el cineasta realiza su material con una intencionalidad definida, en un contexto y con un bagaje determinado.

Importa también reflexionar sobre la conexión entre lo simbólico y el cine o bien cómo aplican los símbolos en la trama cinematográfica. Ante esto podemos decir, que el creador, recupera o inserta signos y símbolos que construimos los sujetos en la cotidianidad, tal es el caso de ciertas concepciones del mundo, de una cultura, de un hecho o suceso histórico, pero estos signos y símbolos, no son neutrales, dependen del interés o sentido de orientación que el artista les da, prueba de ello es lo realizado en cuanto a los contenidos de la relación de la *Relación de Michoacán* que Pavel reinterpreta a través de la imagen en movimiento.

Podemos acotar con el apoyo de Magallanes que al menos en “América Latina, los grupos indígenas han decidido tomar el pasado y ser dueños de significado, es decir, apropiarse de él”, lo cual dice la autora ha desafiado “el discurso de la historia oficial única”, es así como los indígenas reinterpretan y reescriben la historia, “con narrativas que les permiten crear discursos

⁸³ BAZIN, Andre, *¿Qué es el cine?*, p. 88.

propios, para hacer saber que están conscientes de su otredad y que se están reposicionando en su relación objeto-sujeto”, lo cual es un acto que puede llevar a la “descolonización y la afirmación del Otro a partir del reconocimiento, el respeto y la emancipación”, pues también la descolonización significa “la deconstrucción, el desmontaje, desatando el camino, de los engranajes, las maquinarias y las prácticas de la colonialidad”.⁸⁴

Para terminar con la puesta en escena referente a la historia, debemos rescatar un elemento que además de ser histórico en el mundo p’uré, es metafórico y de gran significación, es el fuego que está presente en todos los materiales de Pavel y Soto, suceso que a su vez nos lleva a dos cosas: la primera tiene que ver con algo que ha sido una práctica común entre los p’urhépecha. Nos referimos a que alguna vez dijo Franco que se tiene el gusto por explicar los conceptos a través de metáforas, pues a pesar de ser conocidos y tan comunes que al parecer no requerirían explicación alguna para los indígenas, es importante recordarlos a través de imágenes para evocar su presencia y entender sus contenidos.

El segundo momento radica en que el fuego presente en los materiales de Pavel, es uno de los símbolos emblemáticos en donde descansan los principios éticos y morales que rigen a la cultura p’urhé, pues de acuerdo a Moisés Franco, las *parhánguaecha* (plural) son el fuego visto como el objeto que resume la presencia de los elementos principales del hogar. Se puede decir que las *parhánguaecha* son base y estructura que sostienen todo lo que se coloca sobre ellas y dan forma a un triángulo.⁸⁵ En cierto sentido se han considerado guardianas del espacio del fuego y ese espacio es también en donde se encuentra lo sagrado y lo maléfico. Su colocación proporciona la figura perfecta y la imagen representa el triángulo virtuoso, que ha trascendido metafóricamente en la formación del individuo dentro de la comunidad familiar y de la comunidad mayor *ireta* (el pueblo).

Existe de acuerdo al mismo Franco, otro ángulo del fuego cuyo triángulo ha simbolizado el orden, la justicia, la seguridad, la permanencia, la unidad, la colaboración y la armonía de la comunidad, pero también ha sido guía para la educación de valores en las generaciones de las familias, además diserta:

⁸⁴ MAGALLANES, Blanco, Claudia, *memoria e imaginarios en el discurso mediático indígena*, p. 161.

⁸⁵ Conferencia dictada por Moisés Franco, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la casa de la cultura de Nahuatzen.

Es así como estos tres apoyos fundamentales sirven para formar el carácter del individuo llamado *ireti* (habitante del lugar), para vivir con equilibrio en su sociedad y llevar una vida virtuosa. Esos tres apoyos básicos desde antiguo se han sintetizado en tres conceptos fundamentales por la sociedad p'urhé que en la propia lengua se conocen como: *kaxúmbikua*, *Jurámukua* y *akájkukua*. Estos valores comprende: derecho, ética, moral, religión y buenos modales que el individuo y la comunidad deben practicar en lo personal y en conjunto.⁸⁶

Ahora hablaremos del embate interno en la cultura p'urhé, identificado en los materiales *¡Nos embistieron! Cuidando el mundo y Piedra de hormiguero*, en donde nos dan cuenta de que algunos miembros de la comunidad están bajando la guardia ante las seducciones del capitalismo neoliberal occidental y de la influencia de valores y principios provenientes de otras culturas, por tanto han dejado de voltear a su *Xiranhua* (raíz) cultural.

Estos materiales nos muestran la constante disyuntiva que representa para las comunidades el enfrentarse a la globalización. La forma de vida urbana que se ha acercado cada vez más a estas regiones, donde los pobladores intentan aceptar las nuevas costumbres a la par de mantener sus tradiciones y formas de vida previstas por su cultura.

Aunado a esto el cine nos da visos de un sentido cívico enlazado con su *Paranhua* y *Kaxumbikua*, que podemos enmarcar como valores y ética que enaltecen la ciudadanía comunitaria, sostenida en lo colectivo, la solidaridad, el respeto al hombre y la naturaleza, el sustento social en la toma de decisiones, como lo enmarca una editorial del periódico digital *Xiranhua*: “Si algo nos distingue y cohesiona es nuestro vivir comunitario. Vivimos comunitariamente, nos defendemos comunitariamente, sufrimos comunitariamente, nos divertimos comunitariamente y, aunque la sociedad occidental no lo crea, si morimos, morimos de manera comunitaria necesariamente”.⁸⁷

Es importante resaltar que aunque algunos films nos muestran esta visión del ser comunitario, que es forjado por el ciclo de vida (nacimiento-muerte), también es visible la intervención de otras culturas que han alterado esa vida social.

⁸⁶ Conferencia dictada por Moisés Franco, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la casa de la cultura de Nahuatzen.

⁸⁷ <http://www.xiranhua.com.mx/uandakua07/editorial05008.htm>,

Importa aquí destacar otra cosa, y es que en el caso de *¡Nos embistieron!* y el resto de las festividades representadas, vimos la presencia implícitamente de la *Kaxúmbikua*, la cual implica el conocimiento y la práctica del conjunto de las virtudes que han enriquecido el inventario de los valores humanos que los p'urhé han practicado y que, al parecer, van perdiendo vigencia y por lo mismo los mayores añoran su práctica para que los códigos de conducta no pierdan su aplicación y que se vigoricen con la práctica cotidiana. Esto último de acuerdo a la lengua p'urhépecha se expresan con diversos vocablos, tales como: *janáñarhperakua* (reconocimiento del otro); *wináperakua* (fuerza moral); *jarhojperakua* (solidaridad) entre otros. Con lo anterior se evoca una conducta de ayuda, de convivencia, de respeto, de amistad, de colaboración, de justicia, de armonía y de otros valores.

Y un último elemento que es menester enumerar, es su cosmovisión en torno a la naturaleza, la cual es considerada como entidad “él-ella”. En esta percepción, la naturaleza con todo lo que representa, dicen los p'urhépechas:

Nos pertenece pero también le pertenecemos, sin ella no viviríamos, por ende, debemos cuidarla y no dañarla; los bienes de la naturaleza nos sirven, por consiguiente deben respetarse, porque convivimos con ellos. Es cierto que nos servimos de ella pero debe ser racional y debe evitarse el abuso. Los manantiales y las aguas corrientes en arroyos se consideraban sagrados, no se arrojaba basura en ellos, los árboles no se talaban irracionalmente cerca de los veneros, hoy en día la basura, los plásticos, los desechos van a los riachuelos contaminando sus aguas tornándolas nocivas. La tala inmisericorde provoca que algunas frutas ya no se obtengan.⁸⁸

Como parte final del trabajo haremos algunos apuntes respecto de lo interpretado. Iniciaremos señalando que vimos un uso un tanto limitado de los recursos expresivos del cine pues casi todos los documentales revisados están hechos con el mismo esquema: una introducción escrita o una explicación a través de una voz en *off*, mientras en la pantalla aparece una imagen panorámica del pueblo o el lugar en donde se desarrollará la producción, lo cual es un indicio que nos ubica en el tiempo y lugar de lo proyectado. En cuanto al manejo de la cámara también se puede ver un uso muy recurrente, que consiste en que poco a poco la cámara se acerca al centro, las imágenes muestran la naturaleza del lugar (bosques, ríos, montañas). Además

⁸⁸ Conferencia dictada por Moisés Franco, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la casa de la cultura de Nahuatzen.

cuando la declaración verbal está ya avanzada, su emisor aparece a cuadro y se despliega una mención escrita que se señala su nombre y cargo.

En cuanto al montaje, las imágenes utilizadas sólo ilustran lo que se dice, y casi nunca cobran autonomía. Aunado a esto, el sonido también por lo regular es directo y se utiliza música de la región y sobre todo en p'úrhepecha para darle mayor énfasis o recrear algunos momentos cumbres de la obra cinematográfica. El único que ha utilizado música que no es producto de la cultura p'úrhe es Dante Cerano, quien al igual que Pavel Rodríguez, han utilizado de manera más amplia las materias de expresión del cine, a saber imágenes, signos escritos, voces, ruidos y música, así como montajes y ediciones más complejas.

Pero la trascendencia desde nuestra perspectiva, no radica en lo anterior, pues la máquina cinematográfica es “productora de un imaginario en donde su fuerza no está en la tecnología, sino en lo simbólico. Es un fenómeno físico perceptivo, pues no sólo produce imágenes, también genera efectos y tiene poder sobre el espectador,⁸⁹ porque el cine al igual que otros discursos o productos culturales, condensa articulaciones políticas, ideológicas, simbólicas y artísticas.

Otro punto es que lo relevante está en la manera en la que han apropiado los indígenas de los medios tecnológicos y de comunicación y el uso que se le dan. Respecto a esto coincidimos con Schiwy quien destaca que los indígenas se han apoyado de las ventajas que proporciona la globalización para poner en la mesa los temas que les interesan y les conciernen, en el espacio, tiempo y forma que crean conveniente. Esto llama la autora como la “indianización” de los medios, lo cual implica que dichas herramientas son insertadas o apropiadas a través de un proceso complejo de adaptación que si bien puede romper con estructuras narrativas tradicionales, también puede apoyar las causas indígenas, pues pese a que es un invento del hombre “blanco”, el uso y el fin que le dan en nuestro caso los p'úrhepecha que hemos estudiado, a través de los materiales cinematográficos es lo que lleva a cabo su auto-definición o en algunos casos la redefinición.

Aunado a esto comenta Schiwy, los indígenas a través de los medios, inscriben a sus comunidades en el presente, lo cual los coloca en una condición distinta, pues con esto pueden regresar al pasado, como lo vimos en directores como Pavel, Raúl y Soto; hacerlo suyo y

⁸⁹ DUBOIS, Phillippe, *Video, cine Godard*, pp. 15-16.

replantear en el presente problemáticas e imaginarios surgidos a partir del cine. Por tanto, sustenta la autora, la descolonización “trata tanto de rescatar la cultura indígena como de transformar y reinventar el presente”.⁹⁰ Lo cual nosotros traducimos en el primer caso como una visión culturalista del cine y en el segundo un pensamiento crítico a partir del cine porque, como dice Thompson, lo cultural se interpreta y representa a través del cine como el estudio del mundo socio-histórico en tanto campo significativo,⁹¹ o bien las maneras en que individuos situados en el mundo socio-histórico producen, construyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos.

En otro orden de ideas, tenemos que agregar que en muchas de las películas interpretadas destacan temáticas y rasgos de la cultura p'urhé comunes como *el costumbre*, mayordomías y fiestas, reflejando como se realizan el día de hoy y en algunos casos sin un planteamiento reflexivo o comparativo de lo que ha variado o ¿por qué se producen estos cambios? ¿Qué elementos nuevos se incorporan? ¿Cómo impactan estos en la cultura? Aunque otros materiales si logran llegar a este nivel de análisis en torno a lo que ha cambiado o tiene continuidad en su cultura. En este punto es importante resaltar que no consideramos que aún los indígenas p'urhépecha hayan dimensionado de mayor forma el uso del cine, sobre todo si hablamos para crear o aprovechar espacios de difusión de sus obras, pues esté cine únicamente es proyectado en algunos festivales como es el Video y cine indígena, organizado por la CDI en los que participan, o algunas exhibiciones que realizan los propios creadores en sus comunidades o alguna institución que lo solicita. O bien tampoco existen espacios de debates en sus comunidades que les permitan dialogar o reflexionar su pasado, presente y futuro, o hasta ahora no existe ninguna investigación realizada por los propios cineastas o académicos que reflexione teóricamente o de manera práctica el cine indígena michoacano, aunque un número considerable de p'urhépecha ya lo están haciendo en algunas áreas del conocimiento como son: Moisés franco, Agustín Jacinto, Pedro Márquez y Amaruc Lucas, por citar algunos.

También a sabiendas que en los últimos siglos, el indígena ha visto pasar a muchos redentores como Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga, Lázaro Cárdenas, Hidalgo y Morelos, pero ninguno ha logrado emanciparlos. Por tanto, se puede pensar que si dicha libertad,

⁹⁰ SCHIWY, Freya, *Indianizing film*, p. 28-29.

⁹¹ THOMPSON, B. John, *ideología y cultura moderna*, p. 183.

es uno de sus objetivos, pueden ellos mismos asumir el reto y determinar los caminos que lo pueden hacer posible y quizá el sendero lo encuentren en su *Xiranhua* para liberarse del colonialismo interno, de las estructuras duales, del integracionismo, pues creemos que un proceso creativo y recreativo como es el cine intenta responder al reto de su tiempo que consiste en redimensionar el calor cultural de las comunidades en base a sus necesidades y proyectos a futuro.

Estamos hablando además de una interrelación dispar que suma ya 500 años, y que ahora a través del cine se intenta reclamar un cambio en lo que atañe a la percepción del otro. Porque como señala Martínez Gracián, si queremos que en este siglo XXI se revalore su función, tendremos que acudir a este otro para que nos revele su sentido y luego, en junta nos permita a unos y a otros pasar del mutuo redescubrimiento a la construcción de una relación recíproca y justa, cuya trascendencia radica en que si se logran transformar como una utopía las relaciones asimétricas, se podrá desembocar en una interculturalidad nueva, la posibilidad de tener un Estado y País multicultural y multiétnico, en donde se respeten las diferencias para no luchar a costa de ellas.⁹²

Quizá por ello, alude Martínez, los pueblos indígenas están reclamando su derecho a la diferencia como rango constitucional, pues si para los mestizos resulta obvio que el derecho de un individuo termina donde empieza el del otro, entonces por qué resulta tan difícil entender que para el indígena también está claro que el derecho de otra cultura termina donde la suya comienza.⁹³

De la misma manera pudimos ver que pese a las influencias que han tenido otras culturas sobre todo en las nuevas generaciones, sigue teniendo gran peso las prácticas tradicionales que cultivan los valores comunitarios, entre ellos la participación en la celebración de las fiestas patronales con los rituales acostumbrados las cuales están siendo registradas gracias a la apropiación de las tecnologías y el uso de los medios de comunicación. El valor de la familia se mantiene y aún hay interés para tomar un cargo religioso o civil como formas reales de servicio. La difusión de la música

⁹² Conferencia dictada por Francisco Martínez Gracián, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la casa de la cultura de Nahuatzen.

⁹³ Conferencia dictada por Francisco Martínez Gracián, el día 7 de febrero de 2016 celebrada en la casa de la cultura de Nahuatzen.

p'urhépecha se sigue haciendo y las composiciones musicales no han disminuido, además se celebran festivales para conservar la cultura.

Vimos también que el autoanálisis crítico presente en el cine, el cual consideramos tiene su transcendencia, porque suponemos que es lo que alimenta la conciencia para darle sentido a la tradición e identidad pues las creencias, costumbres, identidad, o ideología son las que en gran medida nos sostienen, pero si estas son abandonadas, se puede llegar a un estado de incertidumbre, una falta de guía para actuar a través de lo espiritual y lo sensorial.

Un ejemplo de esto lo tenemos con el tema de la migración que de acuerdo a los cineastas que trabajan dicho fenómeno, está vinculada a la pérdida de identidad y valores que los rigen. Pues de acuerdo a *Xiranhua*, en su editorial del día 26 de noviembre de 2006, resalta que han sido suficientes cinco décadas de migración para dañar lo que cinco siglos de conquista, colonialismo y neocolonialismo, se refiere a “la lengua, la religión, la raza y el territorio”. Como fruto de esta migración emerge un sujeto comunitario agraviado culturalmente, quien ahora es solitario; busca la propiedad privada el individualismo posesivo como consecuencia de este proceso de inculturación.

Es así como a casi veinte años del nacimiento del cine indígena, creemos que se ha revalorado y redimensionado el mundo indígena, la construcción perene de un ser comunitario que puede trascender los límites territoriales; además de crear la memoria gráfica de los pueblos indígenas michoacanos, en cuyas creaciones quedan sus valores expresados, sus luchas por conseguir de hecho y de derecho su autonomía, su resistencia, sus fiestas, la forma de forjar nuevos proyectos, el revivir antiguas formas para mantener el orden, su cosmovisión y una consecuencia que redunde en ir forjando nuevos actores en la búsqueda de otro orden de comunicación igualitaria, que deje al descubierto su verdad y visión en tanto devenir histórico. Aunque para que lo anterior tenga otra perspectiva que quizá sea divergente a la nuestra y a la de los creadores o bien que sea un tanto afín, es necesario como lo pretendemos en nuestro trabajo que un mayor número de miembros de las comunidades conozcan las creaciones realizadas desde el interior de ellas y sobre todo por miembros de su cultura.

Pese a todo, podemos resaltar que el cine hasta ahora puede ser una especie de palanca para la acción de los pueblos indígenas, a quienes el neocolonialismo los representa entre la docilidad y la ruptura cultural, ante lo cual el cine parece responder desde el momento que posibilita al creador a plantear a través de objetos y sujetos que se convierten en imágenes para explicar ideas, conceptos y principios que se presentan muchas veces a manera de metáfora.

Además, como señala Agustín Jacinto el punto es que debe prevalecer en la relación del indígena con la ciencia y las técnicas modernas como es el cine, la misma armonía que existe entre hombre y naturaleza. Pues quizá sea más enriquecedor que la apropiación del cine, no lleve a los indígenas a la confrontación cultural, sino a la asimilación de una manera nueva de observar las cosas para lograr un beneficio colectivo amplio, como en gran parte se ha hecho hasta ahora, lo cual creemos responde al hecho de no dejar diluir una cosmovisión, que está hondamente arraigada en el inconsciente de los p'urhépecha actuales, además de abrir brecha para que sean compatibles la visión y la técnica moderna (medios de comunicación), debido a que el lenguaje con el que se arroja la técnica moderna, es un proceso por el cual la técnica se humaniza.⁹⁴

Otra cosa que nos resulta importante expresar, es la trascendencia que creemos tiene el hecho de simbolizar un mundo a través del discurso visual y auditivo, pues el significado que tiene todo acontecimiento, suceso o hecho a narrar o representar “excede, sobrepasa, o trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser representado de nuevo en otros contextos o circunstancias sociales”, lo cual redundaría en que tienen pertinencia duradera y en algunos casos omnitemporal.⁹⁵ Lo anterior podemos corroborarlo en los materiales cinematográficos que hablan de hechos históricos, leyendas, relatos y cuentos populares.

Por ahora creemos que el valor y la trascendencia del cine indígena michoacano, radica por una parte en ser una fuente para recopilar la riqueza cultural del pueblo p'urhépecha, además de ser una voz pujante para dar a conocer la visión que tienen del mundo. Y por la experiencia que tenemos en cuanto utilizar dicho cine para procesos formativos, consideramos que sus contenidos pueden concebirse como materiales pedagógicos comunitarios que posibilitan la educación a través de la transmisión de diversas visiones de la cultura p'urhépecha.

⁹⁴ JACINTO, Agustín, *mitología y modernidad*, p. 64.

⁹⁵ RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, p. 181.

Lo que finalmente nos queda claro es que la producción audiovisual indígena está creciendo y madurando. Aunque la mayoría aún están comprometidos con el documental social, el cual ha sido la constante en la producción indígena, a través de la ficción, largometrajes o cortometrajes.

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA Y SUS REFERENTES TEÓRICOS

Para hablar de educación, o del acto de educar,⁹⁶ es necesario asociarlos con pretensiones utópicas⁹⁷, además de apelar a un futuro en cuya diversidad se puedan encontrar esfuerzos positivos, distópicos, retrogradados, volitivos, dominantes, pues la educación implica un proceso cíclico, (pasado, presente y futuro) que permite la asimilación del conocimiento, la cultura y la identidad, debido a su estatus como actividad formativa de individuos.

Esta idea nos lleva a la búsqueda de otras posibilidades indispensables que den cuenta de algunos elementos que se relacionan con la educación, como es la pedagogía la cual sirve para darle sentido y orientación a la educación, por ello en este capítulo el cual se enlaza con los capítulos tres y cuatro, debido a que aquí discutiremos en torno a ¿Qué es la pedagogía? ¿Qué rasgos gnoseológicos definen una orientación pedagógica? ¿Qué factores contextuales e históricos la condicionan? ¿Qué modelos teórico-pedagógicos la explican? y ¿Qué teorías sirven para la argumentación de la pedagogía instrumental, racional-científica en contra partida con la cultural y la crítica? Esta última interrogante cobra importancia debido a que, de acuerdo a la interpretación que se realizó en el primer capítulo cuyo contenido refiere al cine indígena michoacano, identificamos un sentido pedagógico culturalista y crítico, es así como este apartado, sin duda, será un esfuerzo de investigación teórica que posibilitará el aparato crítico que tendrá utilidad para valorar relaciones estructurales entre la orientación pedagógica del estado nación, la sociedad nacional y las culturas indígenas de Michoacán vistas a través de su cine.

Grosso modo en este capítulo dejamos ver algunos rasgos de los modelos pedagógicos a través de un análisis sobre las visiones de lo formativo y sus maneras de enfocar al futuro, a partir de una revisión cronológico-ideológica de las ideas pedagógicas desde la antigüedad a nuestros días, conscientes al igual que Moacir Gadotti de que existe la posibilidad de que la historia de las ideas es a veces discontinua y que el pensamiento pedagógico no es lineal: hay preguntas siempre permanentes con respuestas inacabadas que se retoman continuamente. En todo caso, la

⁹⁶ TYLER, W. Ralph, señala que educar significa modificar las formas de conducta humana, *Principios básicos del currículum*, p. 11.

⁹⁷ De acuerdo con KROTZ, Esteban, "la utopía es una estructura parcial de toda realidad humana que sólo se puede aislar analíticamente y cuyas concreciones son similares de una época a otra y de un sector poblacional a otro, pero nunca idénticas". Esas similitudes permiten hablar de una tradición, de contextos y de movimientos utópicos... la utopía es entonces una constante del espectro sociocultural... a ella no se le puede pensar sin las bases de los diversos sueños, símbolos y experimentos encontrados en todos los lugares, *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, p. 152.

estructuración cronológica ayudará a organizar la información sin que ello excluya la laxitud, en algunos periodos, además de exponer los enfoques pedagógicos a los que responde la pedagogía del cine indígena michoacano, que es uno de nuestros objetos de estudio.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

Franco Frabboni y Franca Pinto Minerva sustentan que, después de una larga historia de reflexión, los modelos pedagógicos pueden verse como saber-discurso determinado por el entramado de distintas corrientes de pensamiento que tienen diversas concepciones del “hombre y la mujer, de lo social y lo natural, lo inmanente y lo trascendente”, lo cual ha influido en “los modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela”. Los autores resaltan que diversas concepciones del mundo, la cultura y el conocimiento, son deudoras de algunos modelos pedagógicos. Es decir, “revoluciones conceptuales (científicas, culturales y artísticas) son el resultado de determinados proyectos de formación y de la específica valorización promovida por éstos respecto de dimensiones heurísticas, críticas, divergentes, creativas del pensamiento y de la acción humana”.⁹⁸

Para entender el origen y funciones de la educación y su pedagogía, recurriremos al mito de Prometeo, expuesto en el *Protagoras* de Platón, tal como lo hicieron Abbagnano y Visalberghi.⁹⁹ La historia narra que cuando los dioses plasmaron las estirpes animales, fueron Prometeo y Epimeteo los elegidos para distribuir cualidades provistas para la sobrevivencia. Epimeteo hizo tal distribución: a algunos les dio fuerza, pero no velocidad, a otros resistencia, pero no fuerza, a unos armas naturales de ofensa o defensa. Como podemos percibir intentó guardar una repartición equitativa para garantizar la salvación.

Prometeo examinó la distribución hecha por Epimeteo y percibió que todas las razas estaban previstas para su conservación, pero el hombre no tenía defensa contra la intemperie ni armas naturales; fue así como robó a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica para otorgárselos. Los hombres se reunieron, construyeron ciudades, pero en el acto de convivir, se

⁹⁸ FRABNONI, Franco y FRANCA, Pinto, Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, p. 15.

⁹⁹ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 4.

ofendían y empezaron a dispersarse de nuevo y a perecer. Zeus envió a Hermes para que diera a los hombres la capacidad de respetarse y ser justos, pues estos serían los principios ordenadores para crear lazos de solidaridad y concordia.¹⁰⁰ Por lo anterior suponemos que el hombre no puede sobrevivir sin el arte mecánico y la convivencia, las cuales por ser arte y no instinto o impulso natural, deben ser aprendidas y para ello se requiere el lenguaje; sin él no podrían ser transmitidas de una persona a otra.

Al respecto Vygotski, también brinda elementos para recrear lo anterior, dice que para el desarrollo del niño, especialmente en su primera infancia, lo que reviste importancia fundamental son las interacciones asimétricas, es decir la convivencia con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura. Señala que el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de los ojos, sino también por mediación del lenguaje, el cual es parte esencial del desarrollo cognitivo.¹⁰¹ La investigación que Vygotsky lleva a cabo partiendo de esta idea, versa sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje en el proceso de la ontogénesis. Como hoy sabemos, la capacidad de adquisición del lenguaje en el niño está determinada en gran medida por la herencia.¹⁰²

Entonces podemos argüir que la educación ha acompañado al ser humano desde diversas etapas y civilizaciones, de acuerdo con Kant,¹⁰³ se debe a que el ser humano es el único susceptible de educación; por ella se hace hombre, al tiempo que la recibe de otros hombres, entonces queda claro que la educación es un fenómeno social. De acuerdo a la postura Durkheimiana, el ser humano está previsto para el aprendizaje, vinculado con formas de interacción, valoración, convivencia, indispensables para vivir en sociedad y para ello la educación es una vía para que los individuos interioricen las formas de la comunidad.¹⁰⁴ Pero el género humano no representa una sola unidad, un todo único y homogéneo, como prueba existen

¹⁰⁰ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 4.

¹⁰¹ VIGOTSKI, Lev, S, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 59.

¹⁰² Para esta idea se puede consultar más en: *Pensamiento y lenguaje*, Vol. IV, 1932, p. 28, en donde Vygotski explica que durante esta etapa de colaboración preverbal el adulto introduce el lenguaje que, apoyado en la comunicación preverbal, aparece desde un comienzo como un instrumento de comunicación y de interacción social. En el mencionado libro Vygotsky describe las sutilezas del proceso genético mediante el cual el lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal).

¹⁰³ SARRAMONA López, Jaume, *Teoría de la Educación*, p. 86.

¹⁰⁴ Véase al respecto también a TABERNER, José, *Sociología y Educación*. Editorial Tecnos. Madrid, España. 2ª edición, 2002.

grupos religiosos, usos, costumbres y tradiciones indígenas, así como las formas de convivencia en las sociedades globalizadas.

Abbagnano y Visalberghi, apuntan que cada grupo humano (tradicional o moderno) tiene una *cultura* propia que le ha permitido sobrevivir. Concepto que definen como “conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales los hombres pueden satisfacer sus necesidades, protegerse del ambiente físico y biológico, trabajar y convivir ordenada y pacíficamente”.¹⁰⁵ En este contexto, el carácter fundamental de una cultura consiste en que debe ser aprendida y transmitida de alguna manera, pues de esta manera sus contenidos no se dispersan ni se olvidan. A dicha transmisión, se le llama educación.

Aunado a la educación, por otro lado tenemos el término pedagogía, que significa “guía del niño”, el cual puede ser más extenso y abarcar algunas ciencias o sectores vitales para el proceso educativo. En el caso de la *psicología*, en lo que refiere al desarrollo mental, la formación de carácter y las formas de aprender. La *sociología* que ha sido indispensables como ciencia auxiliar para plantear y resolver problemas de la educación y una técnica o conjunto de técnicas de la práctica educativa misma, que es la *didáctica* y la *docimología*, ciencia autónoma que refiere a la técnica de exámenes y la puesta a prueba de adelantos escolásticos. En cuanto a filosofía de la educación, la pedagogía se ocupa de los *fin*es de la educación, las metas a cumplir, por tanto la psicología, sociología, didáctica, entre otras, proporcionan los *medios* indispensables para lograr dichos objetivos.¹⁰⁶

Además Franco Frabboni y Franca Pinto Minerva señalan que la pedagogía puede concebirse como la “ciencia de confín”, pero no como una barrera que limita y separa, sino como un “área de común instrucción” que comparte conocimientos y reorienta otros, para reflexionar y desarrollar objetivos de investigación. Lo anterior se debe a que la pedagogía durante sus años de desarrollo, ha procurado tener una visión interdisciplinar para enriquecerse, contaminarse con otros saberes, lo cual no implica que tenga su autonomía, pues a decir de los autores, a lo largo de

¹⁰⁵ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 6.

¹⁰⁶ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 10.

los años se ha caracterizado por tener cruces y vínculos con otras áreas del conocimiento que la han llevado a una relación “transactiva instrucción-educación-formación.”¹⁰⁷

2. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL ANTIGUO ORIENTE

Una vez abordados los conceptos de educación y pedagogía, recurriremos a Abbagnano y Visalberghi, para explicar cómo surgen en el antiguo oriente y llegar hasta las orientaciones pedagógicas que desde nuestra perspectiva tiene el cine indígena que es uno de nuestros objetos de investigación.

I. GRECIA Y LA INCORPORACIÓN DE OTRAS CULTURAS PARA CREAR CONOCIMIENTOS PROPIOS.

El estudio de la historia de la pedagogía, da inicio con el pensamiento educativo en Grecia, civilización que se extendió creando colonias en Asia Menor, Italia y África; además absorbió mucho de la civilización egipcia, babilonia, fenicia, persa, entre otras. La geometría la tomaron de los egipcios y babilonios. Gran parte de los elementos de la cultura de dichas civilizaciones fueron reorganizados para convertirlos en algo nuevo y suyo, creando así un modelo ideal de un conocimiento científico organizado a la perfección. Con el arte, la observación de la naturaleza y el hombre –teoría, política, historia- fundaron nuevas áreas del conocimiento. De la civilización Helénica tomaron aspectos creadores y liberadores de la cultura: gozar la belleza artística fuera de lo didascálico, interrogar a la naturaleza lejos de lo mágico o ritualista, ver en la historia la obra consciente de los hombres y no producto de fuerzas divinas o demoniacas, surgiendo con esto, la persuasión racional, además de que la ciencia y la filosofía emergen en forma hasta entonces inéditas.¹⁰⁸

¹⁰⁷ FRANBBONI, Franco y FRANCA, Pinto, Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, p 19

¹⁰⁸ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp, 10-11.

II. LOS ORIENTALES Y LA MONOPOLIZACIÓN DEL SABER.

Por su parte, las civilizaciones orientales florecen cuando vieron surgir en sus riberas formas refinadas de civilización. La función de la clase sacerdotal es depositaria y guardiana de toda la ciencia, la cual transmitían ya no de forma oral, sino por mediación de la escritura. La educación era de carácter práctico y profesional.¹⁰⁹ Específicamente en China se contraponen un ideal de inmovilidad *institucional*, que consiste en conservar el orden familiar político y social establecido por Confucio; esto es un sistema práctico-político, por lo tanto no existe una casta sacerdotal, sino una *clase de funcionarios* llamados *mandarines*, conocidos como hombres cultos.¹¹⁰

En tanto la civilización Hindú, desarrolló valores ignorados por egipcios y babilonios, que consistían en una búsqueda de la armonía interior y la fusión mítica con el todo, disposición contemplativa que pretendía anular todo deseo. Se plegaron en el amor y la hermandad universal. Recurrieron al Gautama, llamado Buda.

En cuanto a los fenicios, se estima que tenían una educación práctica, que estimulaba la asimilación de lo nuevo, el ingenio y la astucia, además desarrollaron su técnica marítima, perfeccionaron técnicas industriales y artesanales, así mismo simplificaron técnicas de la escritura hasta llegar a un sistema *alfabético*.

Por otro lado la educación de los persas se caracterizó por no anular la individualidad, no se limitaba a la memorización mecánica, promovían el activismo dinámico, y al igual que la educación espartana; procuraban la *educación física, religiosa y moral* del guerrero. Reservaban una parte mínima a la literatura, el aprendizaje de la escritura, a excepción de la clase sacerdotal.¹¹¹

Los hebreos, como una de las civilizaciones con las que se da la primera época del surgimiento de la educación, se caracterizaron por ser una clase de escribas que por el afán de conocer el hebreo (ya sólo se hablaba arameo o griego), asistían a sacerdotes en la exégesis de la ley, preceptos religiosos y rituales, que asumió el nombre de *Talmud*”, así nacieron las *sinagogas*,

¹⁰⁹ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 12-13.

¹¹⁰ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p.14.

¹¹¹ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 115-16.

que eran espacios para el culto, sino a la instrucción religiosa. Aunque a la sombra de las sinagogas nacen las escuelas primarias, las cuales se duplicaron y fueron obligatorias en Jerusalén y nueve años después en todo el territorio. El espíritu de su educación tuvo como guía una *ley de interioridad moral*.¹¹²

3. HUMANISMO-ILUSTRACIÓN- RENACIMIENTO

I. HUMANISMO GRECO-ROMANO.

En la civilización griega como en la romana, después de formar escribas como transmisores de tradiciones, así como la educación de guerreros, se pasa a una educación del ciudadano para obtener una nueva cultura y civilización, cuyo transe se puede percibir desde la educación Homérica en La Ilíada y la educación de Aquiles en la guerra de Troya, o bien la ética del honor propuesta por Félix.¹¹³ También la educación Homérica se puede apreciar en la Odisea, que pretende una educación cuyo objetivo es “la ética de la convivencia pacífica, la laboriosa y justa”, que busca desarrollar en los nobles guerreros un *espíritu de aventura* que ya no es bélico, sino inspirado por la *curiosidad por lo nuevo y el gusto por los viajes, amor a la reflexión, respeto por los demás* y la moderación. Además se tiene una preocupación por desarrollar más el *derecho*.

¹¹⁴

Lo anterior sin lugar a dudas abre brecha para la entrada de la educación del ciudadano griego. Posterior a esto se da un movimiento que tiene que ver, de acuerdo a Abbagdano y Visalberghi, con la reflexión filosófica y su aplicación a la educación, el cual inicia con la escuela de Mileto, seguido por Anaximandro con su *naturalismo evolucionista* y su modelo de *ley moral y jurídica*. Pero a decir de los autores, los problemas que estos pensadores pretendían resolver, no eran filosóficos, sino científicos, conformando así a través de sus métodos el enciclopedismo.¹¹⁵

También en este periodo, se habla de una filosofía iniciada por la escuela de Pitágoras que era de tipo sapiensal, religiosa y política. Después surgen los eleáticos y su virtuosismo dialéctico

¹¹² ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 17.

¹¹³ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 18, 21.

¹¹⁴ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 21-22.

¹¹⁵ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 30-32.

que consistía en *argumentaciones lógico-lingüísticas* que brotó de “una violenta crítica al antropomorfismo religioso”.¹¹⁶ A esto se sumó la visión del ser y el devenir de Empédocles. Por su parte Anaxagoras, propone como única fuerza ordenadora que es capaz de mover el universo y explicar la realidad el ser y el devenir a la *Razón o Mente*.

II. NACIMIENTO DE LA ILUSTRACIÓN EN GRECIA.

Se cierra un ciclo por así decirlo del naturismo e inicia la ilustración Griega, en donde destacan los *sofistas* como profesores que crearon su propio sistema educativo, con el que se da la *sofística*, pues a decir de Abbagdano y Visalbergui al igual que la ilustración Europea (Siglo XVIII), a través de filosofías elaboradas, critican utilizando la razón pura, mitos, creencias y instituciones políticas y sociales, ya que el interés está en el hombre, la sociedad, sus problemas, por ello se habla de que es un *humanismo sofístico*.¹¹⁷

Aunque Sócrates reaccionó contra los sofistas, pues sustenta que las virtudes no se pueden transmitir con las palabras, se pueden motivar en el arrojo de las personas que las llevan desde su origen dentro de sí, mediante la acción educativa que puede darse en dos momentos: la *ironía* y la *mayéutica*, con las cuales se enfoca únicamente en lo moral y la conciencia del hombre como una búsqueda de lo universal y se olvida de la naturaleza.¹¹⁸

Otro de los mayores representantes del *humanismo ateniense* fue Platón, quien en sus dos primeras obras (*Protágoras* y *Gorgias*) defiende las enseñanzas de Sócrates en donde destaca que la virtud se identifica con la ciencia y en la virtud como ciencia radica la felicidad del hombre, además utiliza en algunos de sus diálogos el método dialéctico. Aunado a esto, pero creía que la escuela debía formar hombres pensados para ser gobernantes o guerreros.

¹¹⁶ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 34-35.

¹¹⁷ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 38.

¹¹⁸ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 41-43.

Por su parte Aristóteles, dice Gadotti, el sustento de su concepción de educación está en tres elementos que coadyuvan para el desarrollo espiritual del hombre: las capacidades natas de cada persona, la disciplina y la enseñanza misma.¹¹⁹

Aunado a las acciones educativas de los griegos, los romanos también practicaron y aportaron a la corriente humanista, quienes entendieron la *humanitas*, como la cultura general que va más allá de los intereses locales y de la nación, es decir, pretendían su universalización, y para ello se valieron de las bases del cristianismo, para instruir a los romanos a través de “la escuela de lo gramático.”¹²⁰ Es así como se cierra ahora el ciclo de las ideas, conceptos y filosofías de la educación y da inicio la etapa de la pedagogía Medieval, que es concebida como el triunfo del cristianismo orquestado desde Roma como harnero ideológico de la iglesia y el Estado y la crisis de la segunda etapa de la escuela.

III. ÉPOCA MEDIEVAL Y EL REFORZAMIENTO DE LA FILOSOFÍA CRISTIANA.

La primera etapa de este ciclo se da con la patrística que se desarrolló en tres etapas durante los siglos II al VII d. C, con los padres *apologetas*, defensores del cristianismo, misma que ha grandes rasgos tenía como propósito formar a un hombre nuevo espiritualmente para que pudiera ser “miembro del reino de Dios. Además coadyuvaban para que la educación se centralizara en el Estado cristiano.

Uno de los representantes más sobresalientes de la patrística, es San Agustín con quien se pase a una educación de la alta escolástica en la Edad Media, que se encargó de reconstruir culturalmente Occidente a través del clero, en los siglos VI y VII por mediación de la conformación de escuelas monásticas, parroquiales, catedralicias y obispales, teniendo como primera etapa el feudalismo que lleva a la educación caballeresca, la cual no se sustentaba en lo intelectual, sino en la disciplina moral, que los lleve a los ciudadanos a la apreciación de los valores religiosos.¹²¹

¹¹⁹ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 19.

¹²⁰ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp 31-32

¹²¹ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 102-104.

La segunda etapa de la alta escolástica, se da aproximadamente en el siglo XII y XIII con el surgimiento de las universidades autónomas que fueron la primer organización liberal de la época, además de la institución más importante culturalmente hablando de la Edad Media, prueba de ello es que para finales del siglo XV en Europa se contaba ya con más de 75 universidades.¹²² Uno de los intelectuales más sobresalientes de la escolástica es Tomás de Aquino, quien propuso una educación intelectual y moral,¹²³ pues no debemos olvidar que durante la etapa de la escolástica en cuestiones educativas, uno de los objetivos era constituir ciudadanos bien formados, capaces de gobernar y ganar guerras.

IV. HUMANISMO RENACENTISTA.

Después de la escolástica, se abre paso a lo que se conoce como el humanismo renacentista, que tiene como característica la revaloración de la cultura greco-romana, teniendo como resultado una educación más práctica, una cultura del cuerpo y métodos menos mecanicistas, a través de la cual se formaban a los burgueses y aristócratas quienes desarrollaban un individualismo liberal. A decir de Gadotti, el enfoque pedagógico de la época también fue fruto de algunos sucesos históricos, como el capitalismo comercial del siglo XVI, el nacimiento de la imprenta y su énfasis en la difusión del saber, las rebeliones, emigraciones de sabios bizantinos que tuvieron como destino Italia. Además también resalta el buen manejo que hacen los artísticas de la luz, así como la posibilidad de desplazar imágenes, lo cual tuvo como una de sus consecuencias concebir el arte de otra manera, lo cual se vio reflejado en la educación.

Además los humanistas se sintieron atraídos por la luz de los griegos y latinos, aunque los clásicos desembocaron en una mentalidad moderna. Pero esto no es un retorno, sino más bien una liberación para escapar a la estrechez del Medievo. Quizá por ello se considera que el humanismo es un momento o aspecto de un fenómeno más amplio que se denomina renacimiento. Con este concepto se hace referencia no a un regreso a lo antiguo, sino a un conjunto de creaciones originales. Pues renacer es un segundo nacimiento del hombre nuevo, renovación del hombre en sus capacidades y poderes.

¹²² ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 104-106, 114.

¹²³ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 115.

Podemos decir que lo anterior nos remonta también al arte, pues desde hace cientos de años los pintores como Eugène Delacroix quien retoma el legado de Joan David para construir a través de la pintura la historia de Francia, o Picasso, del cubismo y surrealismo, movimientos modernos, que en cierta medida también han retornado por ejemplo al arte de Miguel Ángel y el africano, para crear imágenes que dan cuenta de los elementos que nos constituyeron social, cultural y espiritualmente, además de retomar los principios básicos del arte.

La intención de la educación humanista tenía como fondo formar al hombre en cuanto hombre libre, no capitanes doctores o escolásticos. Esto es un aspecto formal característico de esta educación. Otro rasgo fundamental fue la integridad, “la tendencia a cultivar en todos sus aspectos, la personalidad humana, los físicos, no menos que los intelectuales, los estéticos no menos que los religiosos”.¹²⁴ Aunque no se ocuparon de la educación popular ni de la educación artística vinculada con la actividad artesanal, destaca su carácter placentero del estudio que se ligaba a un interés real.

4. PEDAGOGÍA Y CIENCIA MODERNA

I. EMPIRISMO Y RACIONALISMO.

En el marco de los siglos XVI y XVII se crean nuevos medios de producción, cuyo sistema cooperativo, que se considera el precursor de la creación en serie del siglo XX, lapidó por completo la producción feudal. Para tales fines fue necesario el dominio de la naturaleza a través de técnicas, artes y áreas del conocimiento como las matemáticas, ciencias físicas, astronomía, medicina, geografía y biología. Por ejemplo, la astronomía fue creada en ese periodo por Giordano Bruno, el telescopio por Galileo Galilei, quien además “descubrió los satélites de Júpiter y la ley de la caída de los cuerpos”, William Harvey comprobó que la sangre tiene circulación. También Francis Bacon da un ordenamiento nuevo a las ciencias pues creó el método inductivo que se contrapunteaba con el método deductivo de Aristóteles y por ello es considerado como el padre del método científico moderno. René Descartes a través de su

¹²⁴ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, p. 213.

Discurso del método, diseñó algunos pasos para el estudio y la investigación, además de considerar las “matemáticas como un modelo de ciencia perfecta”. Uno de sus mayores aportes es la creación del nuevo método científico que pretendía sustituir “la fe por la razón y por la ciencia”, con esto “se convirtió en el padre del racionalismo” y de la filosofía moderna.¹²⁵

Posterior a Descartes, Juan Amos Comenio, crea su obra cumbre *Didáctica magna*, que es un método pedagógico para la enseñanza rápida. Como parte de su legado pedagógico propone también la enseñanza con el apoyo de imágenes. Otro de los pedagogos modernos es John Luke, en su ensayo *El entendimiento humano*, sustenta que se aprende más por la *experiencia sensorial* que por lo innato, además da uno de principios básicos del racionalismo científico, pues creía que el conocimiento tenía valor unívocamente cuando preparaba para la vida y la acción.¹²⁶ Es decir, la división de clases representada por burgueses, nobles y aristócratas podía acceder a la educación intelectual y la clase trabajadora o popular a la enseñanza manual.

II. ILUSTRACIÓN EUROPEA.

Con este revés a la escolástica a través de la implementación de métodos y ciencias modernas encarnadas en el empirismo y racionalismo, se da otro momento en la historia de la pedagogía, que es el surgimiento de la Ilustración sobre todo en Inglaterra y Francia, pues un suceso crucial como la Revolución francesa, hizo posible algunos cambios en el ámbito social, político y educativo, como fue el fin del absolutismo y de poder del clero y la clase noble.

Uno de los más prolíficos espíritus ilustrados es Rousseau (1712- 1788) quien inauguró otra etapa de la educación, dividiendo así la antigua escuela con la nueva escuela y con quién además nace la escuela romántica. También rescata la relación entre educación y política; centraliza por primera vez el tema de la infancia en la educación. Como precursor de la escuela nueva (siglo XIX y XX), divide la educación en tres momentos: *infancia o edad de la natural*, *adolescencia o edad de la fuerza y madurez* o *edad de la sabiduría*.

¹²⁵ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 69-70.

¹²⁶ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 70-71.

Su obra *Émile* si ahora lo pensamos bajo el fundamento de la pedagogía moderna. En el fondo se trata de remontar la educación del mundo feudal; *Émile* debe suspender, cortar, olvidar toda relación con su madre-cultura para poder ser educado por el padre-Estado burgués. El horizonte pedagógico es entonces creatividad, dureza, audacia, serenidad, honradez; todas habilidades para sortear las dificultades de *competition* en ese mundo; el criterio absoluto, no queda duda, es la utilidad. Este legado de *Émile* será el ingrediente esencial de la civilización europeo-ruso-americana, evidente en la obra de Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) y María Montessori (1870-1952), por citar algunos. Aunque sus ideas también lograron atrapar a educadores como Herbart, considerado uno de los precursores de la psicología y la práctica de la reflexión metódica.

No obstante, la Ilustración habría de alimentar, en cierta medida, dos grandes proyectos en los siglos siguientes: la visión burguesa de la educación y su contraparte revolucionaria. Por eso la educación se dirigió a la formación del ciudadano disciplinado”. En la otra línea, se buscó la educación para todos los ciudadanos y en algunos casos, se retomaron las ideas emancipatorias desde la propia educación.¹²⁷ En los siglos XVIII y XIX se da pues un amplio optimismo pedagógico, sobre todo el de Rousseau, se buscan ideales de la humanidad y se manifiesta en realizaciones del espíritu humano, como lo propuso Kant en su concepción del arte y la estética, además de su concepto de formación el cual logró su más alta significación pues se le entendió como proyecto de perfeccionamiento de lo humano a través de la asimilación de la cultura.

5. RACIONALISMO INSTRUMENTAL Y CIENTÍFICO

I. POSITIVISMO-ELITISMO BURGUES.

Moacir Gadotti señala que en el contexto de la Ilustración y de la consolidación de la sociedad y la educación burguesa se gestaron dos fuerzas en el siglo XVIII: el movimiento popular-socialista y el elitismo burgués. Estas dos posiciones llegaron al siglo XIX con el positivismo representado por Augusto Comte y el marxismo por Karl Marx, que tuvieron continuidad hasta el siglo XX,

¹²⁷ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 82-86.

incluso hoy en el XXI. En una primera etapa, la relación entre educación y positivismo, implicó el desarrollo de una línea crucial del pensamiento pedagógico. Con él, se consolidó la concepción burguesa de la educación.¹²⁸

Por su parte Comte aporta en su primera obra *Curso de la filosofía positiva* buscan la perfección moral y política de los hombres, es decir quería transformar la ciencia en filosofía. A Comte lo siguió Herbert Spencer, quien aportó los principios de lo que debía ser la *formación científica en la educación*. Estos consistían en saber que conocimientos eran indispensables para el desarrollo de los hombres y consideró que en la escuela se debían brindar conocimientos relativos a la salud, el trabajo, la familia y la sociedad. Pero existe otro momento fundamental en el positivismo moderno, es la naciente sociología de Durkheim, quien consideraba que la educación es un reflejo de la sociedad, por ello la pedagogía tenía que ser una *teoría de la práctica social*. Además creía que el hombre nace egoísta y a través de la educación puede convertirse en un ser solidario.¹²⁹

II. MARXISMO-POPULAR-SOCIALISTA.

Por otro lado, como ya lo señalamos, se encuentran los pensadores de corriente marxista también conocidos como socialistas que vieron luz en medio de movimiento popular que pretendía la democratización de la enseñanza y la transformación social, cuyos ideal principal era la educación igual para todos.

Dos de los pensadores más sobresalientes que anunciaron los principios de una educación socialista pública, fue Marx y Engels, -este último uno de los actores principales del idealismo alemán-, quienes a través de su *Manifiesto del partido comunista*, saca a la defensa de la educación pública y gratuita para los niños, sin distinción, propuesta que fue desarrolladas también por Vladimir Ilich Lenin, quien creía que la educación era el mejor elemento para la

¹²⁸ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 107.

¹²⁹ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 108-110,113.

transformación social, pero que la educación pública debía ser política, pues así lo exigían los tiempos.

A ellos los siguió Pistrak, quien fue de los primeros educadores de la revolución rusa, y suponía que era necesario superar el autoritarismo de la educación burguesa, a cambio de un militarismo, la *autoorganización* y el *trabajo colectivo*, pues decía que toda enseñanza debía estar vinculada al trabajo manual, ya fuera el industrial, o el agrícola.¹³⁰ Otro de los que apostaba por la democratización de la escuela y la educación única e igualitaria es Antonio Gramsci, quien también consideraba que el trabajo es un elemento educativo y antropológico fundamental para la formación, por ello propone una escuela nueva “crítica y creativa”,¹³¹ pues con ello pretendía un nuevo sistema de relaciones educativas y sociales.

III. ESCUELA NUEVA.

La escuela nueva se destaca porque en lugar de buscar el desarrollo del racionalismo instrumental, apuesta por la pedagogía de la acción a través de la actividad del niño, además uno de los elementos de trascendencia para el surgimiento de la escuela activa es “el desarrollo de la *sociología de la educación* y de la *psicología educativa*”.¹³²

Uno de los representantes de dicha escuela es, Antón Semionovich Makarenko quien propuso la “escuela única hasta los diez años” que se preocupara por la colectividad y no por la individualidad. En este tenor, es importante señalar también a Lev Semanovich Vygotsky, quien aporta un elemento de suma importancia como es el *dominio del lenguaje* y el papel que juega para desarrollar conocimiento. Así como Wiliam Heard Kilpatrick y su *método de los proyectos* “*manuales*, como una construcción; de *descubrimiento*, como un excursión; de *competencia*, como un juego; de *comunicación*, en la narración de un cuento.”¹³³ Estas propuestas llevaron también a los educadores a crear proyectos didácticos, tal es el caso de María Montessori quien para la educación preescolar, creó juegos y materiales pedagógicos y marcó un antecedente en la educación infantil. Otra de las innovaciones que dio origen es a técnicas nuevas: “*la lección del*

¹³⁰ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 122-125.

¹³¹ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 127.

¹³² GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 146.

¹³³ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 147-149.

silencio, para dominar el habla y *la lección de la oscuridad*, para educar las percepciones auditivas”. Estamos hablando que su propuesta trataba en general de despertar la actividad infantil a través de estímulos para que después se diera una *autoeducación*.¹³⁴

Por su parte Jean Piaget discípulo de Claparède, aportó estudios referentes al desarrollo de la inteligencia infantil y por ello propuso el método de observación para la educación, además de lo crucial que resultaba tener una *pedagogía experimental*, que permitiera conocer cómo los niños organizan lo real.¹³⁵ Durante este periodo, además se tuvieron pretensiones y obsesión por el sueño tecnológico. Uno de los tecnócratas es Frederick Skinner y sus “técnicas psicológicas del condicionamiento humano, aplicables a la enseñanza-aprendizaje”, además se incluyeron como herramientas didácticas en las clases la radio, el cine, la televisión, el video, la computadora, los proyectores.

Es así como entre tanto, la modernidad que tiene presencia entre los siglos XIX y XX, con tendencias de un pensamiento único y uniformado, del productivismo, la calidad y eficiencia a toda costa, surge uno de los autores que da cuerpo y argumento a los inicios de esa visión es John Dewey. En cuanto a su perspectiva pedagógica, podemos decir que tiene una relación entre la escuela y el progreso social, de ahí su denominación como “escuela progresista. Se puede considerar que la construcción curricular estaba orientada a una perspectiva funcional: el diseño del currículo responde a las necesidades sociales que van desde el aporte laboral hasta la noción democrática en un enfoque principalmente orientado desde el liberalismo. En ella, los esfuerzos curriculares se centran, principalmente, en la práctica y la comprensión de procesos de producción económica, industrial y la ciencia aplicada.

¹³⁴ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 150-157.

¹³⁵ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 150-151, 163.

6. PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIALISTA

En el siglo XX periodo en el que se desarrollaron otras pedagogías como la escuela activa, surge una corriente que es la contraparte de la pedagogía de la esencia propuestas por los teóricos de la ilustración europea (Rousseau, Fröebel, Pestalozzi) nace la pedagogía de la existencia, por ejemplo Bogdan Suchodolski en su obra *La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas*, dividió a la pedagogía en dos corrientes, las de la *esencia* que inició con Platón y tuvo presencia y desarrollo en el cristianismo que tenía por objeto inducir al niño a conocer las etapas del desarrollo de la humanidad y las de la *existencia* que busca organizar y satisfacer necesidades actuales del niño por mediación del conocimiento y la acción.

Émile Durkheim fue el que en su concepción positivista de la educación pretendió existencializar la pedagogía de la esencia, la cual llevó a dos direcciones: por un lado priorizar las necesidades del niño y por otro las del grupo social.¹³⁶ Los filósofos existencialistas que tuvieron mayor influencia en la educación son: Martin Bufer, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Mounier, Jean Paul Sartre, George Gusdorf, Paul Ricoeur y Claude Pantillón.

Aunque existen otros actores fundamentales del existencialismo y de la fenomenología como Edmund Husserl y su intencionalidad de la conciencia. Nicolai Hartmann y el realismo gnoseológico, Max Scheler y su ética de los valores, Martin Heidegger para quien la existencia es trascendencia y ésta es el mundo. En cuanto a Karl Jaspers considera que “la función de la filosofía es aclarar racionalmente la existencia individual”.¹³⁷

En este tenor, algunos de los pensadores señalados como Sartre y Ricoeur, se enfocaron también en la pedagogía fenomenológica, la cual introdujo a la educación otra vez la preocupación antropológica, pues se trata de interpretar fenómenos por las cosas y procesos que los hacen ser sin prejuicios, cuya descripción debe estar orientada por la manera de cuestionarse del sujeto a partir de su praxis.

¹³⁶ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 166-167.

¹³⁷ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, *Historia de la pedagogía*, pp. 430-434.

7. PEDAGOGÍA CRÍTICA

Antes de desarrollar este apartado, creemos necesario, hacer un alto para señalar que la revisión que se ha hecho de los enfoques pedagógicos citados, los cuales anteceden a las pedagogías crítica y culturalista, que son las que de manera preoritaria nos ocupa por corresponder a las visiones detectadas en el cine indígena michoacano, nos permitirán percibir algunos puntos de encuentro como es la preocupación por el hombre, su existencia, la posibilidad de la reflexión como se pudo percibir por ejemplo en la pedagogía fenomenológico-existencialista y en algunos momentos del humanismo europeo, pero sobre todo notaremos la diferencia entre las pedagogías del cine indígena, las cuales persiguen objetivos que antes de la escuela de Frankfurt, no habían sido planteados.

También nos resulta de gran trascendencia hacer otra acotación que consiste en poner en relieve que para hablar de la pedagogía crítica, tomaremos como referencia autores y visiones que en términos educativos y formativos –como lo plantearíamos en la propuesta didáctica- de alguna manera nos planteen algunos supuestos que consideramos pueden ser afines a la visión crítica detectada en el cine que es nuestro objeto de estudio, en donde identificamos una pretensión de emancipación, de la construcción de un pensamiento crítico y de una descolonización del saber único y homogéneo, para lo cual este arte puede abonar.

Aclarado lo anterior, podemos comenzar reflexionando que si bien la pedagogía crítica tiene como primer antecedente el movimiento antiautoritario el cual abordamos en apartados posteriores, mismo que fue iniciado por marxistas y postivistas en contra partida con la educación burguesa y elitista, así como aquellas tradicionalistas que le anteceden, a decir de Moadotti, es un movimiento antiautoritario al que también los existencialistas y fenomenologistas se sumaron, para cuestionar lo que estaba haciendo mal el sistema educativo para generar tanta violencia entre los individuos, llevando con esto a mediados del siglo pasado a la crítica radical,¹³⁸ encabezada por los filósofos franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Passeron y Claude Baudelot, y por la escuela de Frankfurt, destacan Jürgen Habermas, Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, entre otros.

Dentro de los enfoques críticos, hay muchas divergencias, aunque según Taberner, algo que tienen en común es el conflictivismo, que además tiene gran influencia en Marx, quien

¹³⁸ GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 199-202.

consideró que la totalidad está cercenada en clases sociales las cuales tiene intereses no armónicos, por tanto el conflicto se presenta como una constante.¹³⁹ De ahí es que se da una crítica sobre todo a los enfoques positivistas de producción y propiedad, que pretendían legitimar el orden económico, social y cultural prevaleciente. No debemos olvidar que desde esta perspectiva, las acciones o hechos sociales son producidos históricamente bajo condiciones de producción. Es decir, se quedan únicamente en hechos que aparecen como “naturales”, pero no sólo puede tenerse este enfoque; los hechos históricos, deben ser relacionados con los intereses en conflicto y por ende el conocimiento se centra en una crítica de las desigualdades, cuya premisa es comprender para transformar a la sociedad.

No se puede negar que estas visiones críticas con todo y sus bifurcaciones, trajeron consigo un dejo de esperanza de cambio en siglo XX. Aunque el socialismo político es parte de la historia, la noción de esperanza prevalece ante las instituciones pedagógicas que tienen como uno de sus principios fundantes la transmisión ideológica y reproductiva, hechos que se presentan como formas en que se legitima e impone una cultura determinada.¹⁴⁰ Lo anterior lo exponemos con mayor amplitud en el capítulo siguiente, en donde hacemos referencia a una de las visiones con las que se ha utilizado el cine para el proceso de enseñanza, el cual sustentamos como se podrá ver que han supeditado al cine a las dinámicas escolar establecidas por el sistema escolar y sobre todo ha sido de utilidad para reforzar aquellos conocimientos previsto por el *curriculum*, a través de los cuales se eligen determinado elementos de una sola cultura, dejando al margen aquellos provenientes de otras como son las indígenas, por citar un ejemplo.

No obstante las diferencias de estos paradigmas críticos y funcionalista, pueden encontrar otro punto en común, que es tener la claridad para formar un ideal de futuro que puede llevar a otra visión, como es la noción del progreso, el cual se ve detenido o transformado por depresiones o recesiones en un plano económico, político o social, como una idea de tiempo cíclico, que es contrapunto del progreso.

Con estos antecedentes, podemos acotar que la pedagogía crítica, nace entonces como una

¹³⁹ TABERNER, José, *Sociología y Educación*, p. 43.

¹⁴⁰ A propósito de la cultura dominante o impuesta, véase: Lucien Goldmann *La creación cultural en la sociedad moderna*, México, Ediciones Coyoacán, 2008.

construcción teórica, que recoge los presupuestos filosóficos de la teoría crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa, cuya pretensión reside en que dicha relación no sea jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica y con esto nos referimos a que a través de estas dos áreas se logre entender el mundo, las relaciones estructurales de poder que cohabitan en él, la sociedad, el sujeto, así como el desarrollo de la conciencia crítica, entre otras cosas, como un referente del quehacer educativo y en el proceso de transmisión de conocimientos.

Estamos hablando de una ruptura en la visión pedagogía de la educación, porque a partir de Frankfurt, el interés rector del conocimiento es mediación entre la historia natural humana y su proceso de formación. Son intereses que sólo se observan en problemas clave para la conservación de la vida. La reproducción de la vida, para que sea objeto del interés constitutivo del conocimiento, no ha de ser tratada en un modo que remita a lo biológico o al aseguramiento de la especie, sino a condiciones culturales de la reproducción. El interés se dirige entonces a la existencia, al modo de existir, porque expresa la relación entre el objeto del interés y nuestros deseos, lo cual presupone o genera una necesidad. Dicho interés por un bien es una necesidad que se asegura por medio de la razón y entonces esta creencia por las cosas, gesta el dogmatismo.

Entonces superar un dogma deviene de toda aspiración originaria a la libertad, lo que se consigue cuando se hace propio el interés por la razón, es decir un punto de vista idealista que constituye al yo, en otras palabras la idea de la emancipación. El dogmático se extravía en las cosas, vive determinado por éstas, carente de fuerza autorreflexiva está impedido para dar inicio a su libertad. Respecto a esto, es importante señalar este sentido de emancipación y construcción del pensamiento crítico, se enlace con nuestro trabajo, pues justo es una de las vertientes que tiene el cine indígena michoacano que es objeto de estudio, pues no debemos omitir que en algunos materiales encontramos esta posibilidad de tener libertad a través de un medio de expresión como es el cine, si bien en sus contenidos podemos ver una conciencia crítica en algunos cineastas para autoreflexionar cosas que afectan a su cultura ya sean internas o externas, cambios que ha sufrido su cultura y las circunstancias que los han condicionado, además de que a través del cine han tratado de entenderse y explicarse como cultura así como aquellas con las que se han relacionado.

En cierta medida estamos hablando también de una base ideológica, tanto en el cine como en los principios señalados en la pedagogía crítica a partir de la escuela de Frankfurt, pues ambos asumen la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización y contextualización de los procesos educativos o formativos y la transformación de la realidad social como fines del quehacer educativo. Esto nos remite a Ricoeur, quien a través de su propuesta hermenéutica pretende que no sólo se comprenda el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber. Por ejemplo nos dice que la comprensión e interpretación de un texto, para lo cual él concibe como texto cualquier contenido que de cuenta del contenido simbólico de una situación humana cuya pretensión es llegar a su “sentido”, como categoría última del proceso hermenéutico. El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de la vida aún no consciente) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno.¹⁴¹

Aunado a esto, la pedagogía crítica se presenta como una alternativa para facilitar el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social, lo cual posibilita la humanización de la educación. En este contexto, el currículo se diseña y se implementa como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el Estado y la sociedad como tal, así como el hecho de gestar un diálogo entre profesores, estudiantes, saberes y sociedad.

Ahora bien, la pedagogía crítica, es una construcción teórica referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la teoría crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa, cuya relación no busca ser jerárquico-impositiva respecto de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Asimismo, busca una coherencia entre las diversas formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto y el proceso de transmisión de conocimientos, esto se debe en gran medida a que una de sus bases está en lo social por ende, uno de sus ideales es aportar presupuestos para que la educación o lo educativo posibiliten la reproducción cultural y la constitución o transformación social. Es decir, se busca en sí de acuerdo a Tyler que a través del *curriculum*, se logre entender el mundo y la actividad pedagógica. Pero no por mediación de los planes curriculares que se componen por un conjunto de saberes

¹⁴¹ RICOEUR, Paul, *El conflicto de las interpretaciones*, pp. 17-40.

elaborados por expertos, sino como un proceso en el que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo.¹⁴²

Para que dicha visión curricular sea posible, es imperioso resaltar que la función educativa debe estar acorde a los principios pedagógicos en cuestión, y para ello hecharemos mano de Horkheimer, quien señala que en los procesos de formación, se puede “señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto”. Pues la teoría crítica pretende aportar criterios, no así valores ni definiciones absolutas. Los criterios son siempre revisables de acuerdo con el contexto y los procesos comunicativos que se generan, por ello el discurso pedagógico de la educación se puede definir como un proceso de creación y facilitación de orientación de las acciones y conocimientos mediante relaciones de interacción simétricas en un contexto de comunicación crítica y racional.

Pero existe otra visión del pensamiento crítico, que es el carácter negativo expuesto por Adorno, quien sustenta que el pensamiento afirmativo que se desarrolla por ejemplo a través del *curriculum*, es en gran parte una estrategia pensada para mantener lo dado por éste y por otro lado oculta lo que no está presente en la afirmación, por ello el pensamiento crítico trata de descubrir lo no dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad y sobre todo que tratan de superar el estado de cosas adversas presentes. Con esto exalta que se puede orientar el conocimiento o saberes hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre.¹⁴³ En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación o superación. El alumno en tanto debe ser considerado como un individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa y con ello podemos entonces hablar de una realidad dialéctica.

Lo anterior a su vez podemos verlo como una posibilidad para brindarle a la educación un espacio para la construcción de sujetos libres, reflexivos, sensibles ante lo humano, capaces de darle respuesta a las complejidades y problemáticas que se presentan en su entorno y coridianidad, pues antaño la educación y su praxis se han caracterizado por ser procesos burocráticos racionalizadores, fruto de las sociedades liberales y sus impositivas explicaciones unilaterales o bien permeadas por intereses técnicos, en donde la realidad social, queda reducida a hechos o

¹⁴² TYLER, W, Ralph, *Principios básicos del currículum*, p. 45.

¹⁴³ ADORNO, Theodor, *teoría estética*, pp. 28-50.

sucesos, pero no cargados de sentido ontológico, o portadores de experiencias, cargados de subjetividad, haciendo referencia al carácter simbólico que tienen, para de alguna manera desmitificar falsas imágenes, creencias, estereotipos y hasta valores.

En concordancia con esto, dice Habermas, que lo referido puede llevarse a cabo por mediación del método crítico ideológico y la autorreflexión, lo cual se concibe como un proceso inter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de enmascaramiento que uno de los sujetos tiene respecto a su realidad,¹⁴⁴ por ello creemos que el papel de la escuela consiste en cierta medida en crear mecanismos de defensa para que los sujetos sean capaces de tomar conciencia reflexiva para superar dichas condiciones que si bien pueden darse en el entorno social o escolar, acciones que enlazamos nuevamente con nuestro capítulo tres y cuatro, pues generar dicha capacidad reflexiva y conciencia crítica es uno de los objetivos que tenemos previsto se alcancen con el uso del cine para el proceso formativo de niños indígenas. Podemos decir que con esta visión de la pedagogía crítica, pretendemos pues no sólo tener una transmisión curricular y cultural a través de los contenidos, sino la dimensión social del currículo en cuanto reproductora de valores sociales, culturales, personales y visiones esenciales respecto al poder, esto último según Habermas, por la forma asimétrica o simétrica de entablar un proceso de comunicación con otro individuo o grupo dentro de una red específica de poder.¹⁴⁵

Para adentrarnos un poco más a la pedagogía crítica, nos ocuparemos de manera más puntual en el enfoque crítico y emancipador, que como ya lo señalamos tiene una relación estrecha con uno de los enfoques que detectamos en el cine indígena.

I. INTERÉS CRÍTICO O EMANCIPADOR

Para dar cuenta de esta orientación específicas de la Educación, desde la perspectiva de la teoría

¹⁴⁴ HABERMAS, Jürgen, *Teoría y praxis*, pp. 67-85.

¹⁴⁵ HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, p. 41-55.

crítica, en primer lugar, debemos considerar que la teoría crítica se considera que la tarea educativa abarca varios niveles de relación: profesor-alumno, grupo de alumnos, relaciones del mundo micro social de las escuelas, relación con la comunidad, relación con el mundo social y político más amplio, entre otros aspectos. Aunado a esto están las orientaciones que deben tener los instrumento de trabajo, entre los que destaca la acción comunicativa que tiene como fines: crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación, evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables. La sencillez, la caridad, la llaneza son condiciones necesarias para conseguir que el proceso discursivo que se desarrolle en la institución escolar favorezca la formación responsable.

Para ello, es preciso buscar formas que estén orientadas a modificar las condiciones en las que se imparte la enseñanza, a la autocrítica del desarrollo práctico del currículum. Una consecuencia inmediata es el carácter personal y flexible que ha de adoptar todo proceso de evaluación. La dimensión de “utilidad”, como criterio determinante para la selección de contenidos, también adquiere una carga ética que va más allá de la mera aplicación, orientada más o menos hacia la reproducción de las condiciones del desarrollo social. Los valores técnicos (científicos) forman parte del currículum pero con la misma consideración que los valores emancipatorios. La historia (su versión crítica) y la filosofía (historia de las ideas) pueden ser apoyos imprescindibles para conseguir una visión hermenéutica de los contenidos escolares, de los criterios aplicados para su selección y su puesta en práctica curricular. Por ejemplo, se puede traducir en el hecho de enseñar al alumno a enfocar, resolver, proponer y aplicar soluciones utilizando la capacidad racional mediante la fuerza de los argumentos, lo cual lleva implícito aprendizajes sobre el autocontrol emocional, agudeza crítica, actitudes tolerantes

Como podemos ver, uno de los enfoques de mayor peso que tiene la pedagogía crítica es el principio de emancipación que de acuerdo a Habermas, tiene su origen con Marx quien deliberadamente ocultó los principios metodológicos de la teoría de la sociedad, llevando tales hechos a una opacidad entre ciencia nomotética y crítica. Aunado a esto no se ocupó de realizar una síntesis materialista de acciones instrumentales y comunicativas, en cambio si las planteó en el concepto de práctica social, provocando ahora una confusión en su demarcación respecto de las

ciencias naturales. Por tanto el autor considera que no pudo ampliar la idea de que toda crítica del conocimiento sólo puede llevarse a cabo bajo la auto constitución histórica del hombre.¹⁴⁶ Con esto se puede argumentar que una de las fuertes herencias de la filosofía, únicamente se puede perfeccionar por mediación de la crítica ideológica, pues así consigue su método propio al tiempo que regresa a las problemáticas materiales y con esto se refiere al materialismo histórico de Marx. Estamos hablando entonces de que la actividad de trabajo y la interacción de las personas, son determinados por la normativa de las instituciones que están sujetas al poder político y económico. Es así como las normas median las relaciones entre fuerzas dominantes y fuerzas sociales dominadas; pero además dichas relaciones se practican en la tradición cultural, en donde los intercambios intersubjetivos son los que permiten a los sujetos interpretarse en su entorno y asumir un lugar en la sociedad que les ha sido designado por las estructuras de poder, lo cual puede ser de alguna manera superado a través de principios propuestos como lo hemos visto por la teoría crítica.

Si en realidad en un momento histórico determinado el marco institucional se corresponde con cierta coerción de la fuerza política sobre la fuerza productiva, la emancipación, diserta Habermas, no se da a través del sometimiento al saber técnico, en donde se puede incluir la transformación de la ciencia natural en maquinaria, pues esto nos lleva a pensar que el desarrollo de la técnica puede malograr la bondad que debiera reservar para el hombre cuando se oriente por la acción instrumental y reduzca a la sociedad a un autómatas.¹⁴⁷ Es así como la emancipación de la naturaleza interna se presenta como la vía posible y esto se debe a que las fuerzas dominantes son sustituidas por la interacción social basada en la comunicación libre de dominio y porque se reduce la represión sobre la naturaleza interna. Lo anterior, nos parece relevante, sobre todo si los sistemas educativos por ejemplo van más allá de los conocimientos instrumentales y técnicos, contempla aquellas cosas provenientes del hombre como es el arte, como nosotros lo estamos proponiendo en cuanto al uso del cine para el proceso formativo se refiere, pues de esta manera no sólo tendremos ciudadanos capaces de incorporarse a las demandas que determina el mercado laboral, sino también hombres que a través de otros saberes provenientes por ejemplo de las manifestaciones artísticas, logren enriquecer su espíritu, transiten a lo antológico o bien se

¹⁴⁶ HABERMAS, Jürgen, *Conocimiento e interés*, pp. 32-36.

¹⁴⁷ HABERMAS, Jürgen, *Conocimiento e interés*, pp. 41, 44, 51, 54, 57.

vuelvan más reflexivos, consientes de sus circunstancias de vida, pero sobre todo la forma en la que se pueden re direccionar para darle el sentido que sea de interés.

Retomando lo expuesto por Habermas, este suceso histórico sucede gracias a la revolución de las clases en lucha, lo que se refiere a un momento de autoproducción al que Marx concibe como un proceso de formación consciente de sujetos unidos por la fuerza de las circunstancias laborales, ya bien por el antagonismo en que están inmersas. En esa fase reflexiva se desmontan ideologías y la propia dominación para abrir paso a lo que se entiende como una organización social libre de dominación. En el trabajo acaece la relación teórico-técnica, mientras que en la lucha por la libertad sucede una relación teórico-práctica; en la primera se trata de un saber útil para la producción, en la segunda de un saber para la reflexión. Para que esta última suceda, precisan los actores sociales comprensión sobre la historia de las represiones y el modo como puedan superarse, es lo que propiamente configura el razonamiento dialéctico.

Pero lo anterior tiene otra fortaleza, y es que la ciencia crítica está sumergida en la historia, de ahí que no sea posible separar teoría de praxis para reducir esa ciencia a simple utilitarismo o a una pragmática interesada del conocimiento. Entonces este interés por la razón, argumenta Habermas, tiene origen en el interés por la auto conservación, no se trata del auto sostenimiento de la vida en una consideración empírica o sistémica sino cultural, lo que expone una primer ruptura con un modo de vida que no se asume natural.¹⁴⁸ En ese nuevo escenario se imponen las condiciones del dominio, el trabajo y el lenguaje para abrir paso a disquisiciones sobre la vida buena, así se llega a un interés fundamental, el de la emancipación.

Entonces, ahora nos preguntamos ¿cómo es posible que este tipo de ideas que imperan en la teoría crítica, pueden llevar a la educación a ser una práctica de la libertad? Al respecto Freire, expone que la educación como praxis liberadora primero piensa en el papel que juegan los hombres desde su microcosmos, para desde ahí alzarse en busca de mejores horizontes. La cuestión de la que parte el sujeto es considerarse a sí mismo un problema, bien porque poco sabe sobre su mundo y menos sobre el que le rodea, de ahí que adquiera conciencia sobre la necesidad de saber más. La deshumanización que acontece en un momento histórico, bajo ciertas

¹⁴⁸ HABERMAS, Jürgen, *Conocimiento e interés*, pp. 60-62.

condiciones, impele a los hombres a la búsqueda de humanización para abrir paso a una nueva condición histórica. La deshumanización es propiamente injusticia, explotación, opresión, violencia del opresor, de ahí que la humanización encierre las categorías de justicia y libertad.¹⁴⁹

Empero la injusticia puede perpetuarse gracias a una falsa política de bienestar social, por obra de copiosos aportes a la sociedad provenientes de dádivas del gran capital, de ahí la opacidad sobre la conciencia de los oprimidos, de ahí la necesidad de ensanchar su conocimiento acerca de los recursos bajo los cuales se perpetua el sistema de asimétrica injusticia. Mientras no se rompa la adherencia en que prevalece el oprimido respecto del opresor no habrá condiciones para superar ese estado de cosas. Pero no se trata por supuesto de que el oprimido se vuelva opresor de otro, mediando una visión liberal individualista, lo cual resta oportunidades para la transformación. Freire entiende esto último como “miedo a la libertad”. Otra patología de la libertad, se muestra cuando se enajena al oprimido para orientarse por las prescripciones que dicta el poder. En educación acontece cuando se forma en parcialidades o minucias del conocimiento desvinculados de un sentido de totalidad o de un orden prevaleciente, así ocurre que se forme sin el cabal sentido que debería tener la educación, así el discurso resulta vacío sin clara amplitud formadora.¹⁵⁰ La concepción bancaria de la educación es por lo mismo una adecuación del oprimido a las prescripciones del opresor y un aplazamiento de su propia conciencia de libertad.

Por eso mismo ir en búsqueda de la libertad, como sustenta Freire no es esfuerzo baladí, reclama conocer y reconocer la imperiosa necesidad de su búsqueda. La libertad es en principio negada, de ahí la necesidad de reconocerse en ese hecho para conseguirla mediando la lucha.¹⁵¹ Esto último supone que el oprimido ha de ser parte en la discusión de todo presupuesto pedagógico en el que se consideren nucleares las causas de la injusticia. La superación de la contradicción opresor-oprimido lleva a pensar en un hombre nuevo liberándose, hecho que de acuerdo a Freire redundará en

las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la

¹⁴⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, pp. 6-12, 31-32.

¹⁵⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, pp. 36-38.

¹⁵¹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, pp. 39-40.

experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo.¹⁵²

En este marco de ideas, podemos señalar que lo anterior, bien se puede relacionar con nuestro proyecto “Al cine de verano”, debido a que como se podrá ver la praxis educativa también puede acaecer en la construcción de conciencia y acción para la transformación del orden prevaleciente en un determinado contexto histórico. Es conciencia basada en la intersubjetividad que hace conscientes a los oprimidos de su realidad, la práctica basada en una educación liberadora tiende a superar una visión sistemática para adentrarse en la condición y necesidad del oprimido para propiciar su organización, sus circunstancias, reconocerse por mediación de las herramientas para la reflexión y autoanálisis que el sistema educativo, la enseñanza o que en el aula le puedan proporcionar, o bien las que en el marco del proceso de formación pueda él propio alumno crear.

Dice Freire que esa educación liberadora se compone de dos momentos, por principio la autoconciencia de los oprimidos en el alcance comprensivo de la injusticia que padecen, luego acontece su inversión, es decir la praxis que lleva a la transformación de esa realidad; en un segundo momento ocurre que los hombres se coloquen en la permanente lucha por su liberación.¹⁵³ Empero, ¿cómo acontece la relación de un intelectual visto como transmisor de conocimientos con las masas de modo que se funde un diálogo fructífero tendiente a la liberación? Freire comenta que no se debe promover la escisión entre el que sabe y aquel otro que se prejuicia como ignorante, es decir las masas, así se genera la división que conviene al opresor, todo lo contrario, ha de recrearse un diálogo con las masas en el que se hagan visibles los engaños o la opacidad que produce la élite en el poder. El diálogo que el intelectual sostiene con las masas es fructífero por el conocimiento del primero y porque así fortalece el saber de estas últimas sobre su posición en la realidad. Aunque ante esto, creemos que si hablamos en términos de la relación que se pueda dar entre teoría praxis, propuesta por la escuela de Frankfurt, dicha

¹⁵² FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, p. 42.

¹⁵³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, p. 47.

teorización llevada a la práctica, puede resultar únicamente como idealismo, en tal consideración podríamos afirmar que Freire está más cerca de Hegel que de Marx.

Por otro lado pero en el mismo orden de ideas respecto a la liberación del sujeto y la dialéctica negativa para lograr dicha libertad, podemos discutir que en la idea de Giroux, el pensamiento dialéctico no es la suma de fuerza de la acción y conciencia de un colectivo para conceder significado al mundo, “al contrario, el pensamiento dialéctico como forma de crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que algún conocimiento es falso, y que el último propósito de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés del cambio social”.¹⁵⁴ Es decir, el conocimiento está al alcance de la praxis, no por el hecho de que aleccione o determine el actuar de los sujetos, sino porque éstos pueden, desde su real condición, esgrimir lo que les es valioso en un campo teórico para potenciar su conciencia real. Así los estudiantes han de preguntarse “cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia auto dirigida”.¹⁵⁵ Dice el autor que sólo así será posible que los sujetos hagan y determinen el curso de la historia.

Respecto de lo anterior, debemos preguntarnos entonces que se requiere hacer en las prácticas pedagógicas para encaminarlas en dirección de una visión crítica que permita constituir una colectividad consciente y más allá de eso, ¿cómo se ensanchará el tejido social a partir de colectividades que se dan en la cotidianeidad educativa, para luego abarcar un mundo laboral de obreros, amas de casa, campesinos, etc., inconexos en sus relaciones dialógicas y en sus acciones prácticas? Esto sin lugar a dudas lo dirime con un basto argumento Giroux, pero no con acciones que hagan posible su praxis, pues siguiere un deber ser que se acerque más a la visión idealista que a la concreción materialista.

Estamos hablando de que el autor declara que la escuela no puede estar separada de su contexto socioeconómico o que el conocimiento de que participan estudiantes y maestros, no sólo

¹⁵⁴ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 39.

¹⁵⁵ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 63.

se recibe, sino que se ha de reproducir y mediar, no es aclarar cómo pueda ser ese vínculo o cómo pueda expandirse el saber. Si la esencia del currículum oculto, ha de ser establecida por vía de una “teoría de la escolarización preocupada *tanto por la reproducción como por la transformación*”.¹⁵⁶

Nos parece que tampoco nos queda claro cómo ha de superarse la reproducción para luego detonar la transformación; más particularmente: ¿qué condiciones hacen factible la transformación? Porque es evidente que en escenarios donde se reflexiona la relación entre conocimiento, poder y dominación, no por ello se transita a una radical transformación del orden prevaleciente. Puede afirmarse hasta aquí que la postura del autor, referida al marco de la teoría crítica, está al nivel del discurso y no de la realización pragmática. Además supone que la racionalidad emancipatoria basa su explicación en los principios de crítica y acción. La crítica se cierne sobre lo que oprime y restringe para devenir en libertad y bienestar colectivo e individual. Es una racionalidad que piensa acerca del pensamiento mismo. El pensamiento construye su propia génesis histórica; explora relaciones no alienantes ni explotadoras.¹⁵⁷

Por ello creemos que Giroux tiene algunos sustentos que nos dan mucha luz de aquello que por mediación de la educación se puede dar en el marco de la pedagogía crítica como es la liberación y transformación de aquellas cosas que oprimen, pero creemos que más allá de lo teórico se debe transitar a la praxis, porque es ahí en donde las acciones pueden calar más y posibilitar al sujeto ser personas supeditadas a los ideales del sistema escolar o bien si logran cierta autonomía y para ello es crucial la orientación que le demos al proceso de enseñanza o bien la pedagogía que lo rija y ahí si cobra peso lo expuesto con antelación por Giroux y Freire, por otro lado también se requiere que los actores del acto educativo –docente-alumno- logren acuerdo subjetivos para que si es necesario se alejen de algunos principios que marca el currículum y se incorporen elementos no previstos por éste, los cuales conduzcan a la conciencia crítica, la reflexión, o a la búsqueda de respuestas a ciertas problemáticas, a la superación de la opresión cualesquiera que sean sus ángulos, como nosotros pretendemos hacer por mediación del cine indígena, cuyos contenidos surgen desde el seno de la propia cultura de los alumnos, lo cual

¹⁵⁶ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 89.

¹⁵⁷ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 223-224, 233, 241.

creemos les puede llevar a un mayor sentido de comprensión, de compromiso o motivación para darle determinado sentido, acto que nos parece tiene su peso para la transformación del acto mismo de aprender, de construir conocimiento y de reflexión de la realidad que por supuesto no está al margen del sistema educativo. Aunado a esto podemos resaltar que cuando menos dirigida esté la forma de ver y más abierta y libre sea la interpretación de la realidad, será mayor la capacidad emancipadora que tenga el sujeto.

En cuanto a los aspectos de lo discursivo presente en la obra de Giroux, nos parece conveniente también analizar lo concerniente a las pretensiones que tiene el currículum oculto, en donde resalta el autor que es ese bagaje relacionado con normas, prejuicios, valores u orientaciones ideológicas que subyacen a las prácticas pedagógicas y que en definitiva conducen la educación para servir a ciertos intereses, de ahí la necesidad de decodificar esos mensajes. Deplora el autor que la escuela entonces debe reflexionar por qué se ha suplido con una orientación de costo-beneficio, de control, predicción y medición que se resume en el aprendizaje por competencias y habilidades básicas o mecánicas, porque esto es lo que debiera estar en razón de una pedagogía crítica y ética. Asimismo añade que hacia las décadas de los sesenta y setenta, prevaleció una tendencia a fundar la pedagogía liberal sobre la base de principios de justicia social y entonces se pensaba en educar por el bien de la humanidad.¹⁵⁸ El currículum oculto esclarece cómo se logra introyectar y afincar el control social; cómo se reproduce el orden social conveniente para una élite en el poder. Por lo mismo, una postura radical suple la idea de un consenso conservador para dar paso al conflicto, al énfasis en las relaciones estructurales amplias y en sus significados, es esto último una visión de totalidad, así se desvelan relaciones de dominación que dan por resultado injusticia o desigualdad social.

Pero, la noción de resistencia social adquiere relevancia porque no sólo significa cambiar las explicaciones tradicionales de fracaso escolar asociadas con el desempeño meritocrático o acumulativo del saber, es decir una consideración patológica de la individualidad por la incapacidad de aprender, sino que han de ser trasladadas a una consideración política. La resistencia entonces resulta ser muchas de las veces la explicación que da cuenta de cómo responde un colectivo desde su experiencia de vida a las imposiciones estructurales; la resistencia es pues un espacio o momento para la contra-oposición cultural y creativa de la que pueden

¹⁵⁸ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 67-69.

emerger visos de libertad, como lo podremos ver en nuestro proyecto “al cine de verano”, sobre todo en lo referente a los resultados logrados, como el hecho de que entre menos dirigida esté la forma de ver y más abierta y libre sea la interpretar la realidad será mayor la capacidad emancipadora.

Es esa necesidad de trascender lo real por injusto para aspirar a la transformación, una noción que reconoce Giroux, está ausente en la teoría de la educación y en su praxis. No obstante, insiste en la autorreflexión sobre ese contexto de dominación para aspirar a la eventual superación y el interés por la emancipación. Esto se debe a que la categoría de la resistencia no sólo expresa el recurso al pensamiento crítico, sino es también síntesis de oposición al poder para su eventual superación por vía de la acción y conciencia social. Estamos hablando pues, de que la lucha de esta resistencia tiene el mérito de lograr un nuevo orden al nivel de la esfera educativa, pero ¿cómo es posible esto? Comenta el autor que en tales circunstancias

la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la construcción de la sociedad más amplia.¹⁵⁹

Con esto creemos que aunque suene un poco idealista, es posible, pues si hablamos de que los colectivos, desde su propia experiencia de vida, en el marco histórico de ciertas relaciones con la supra estructura y la teoría que les es azarosa -que sin duda se la pueden apropiar bajo su altura gnoseológica o necesidad práctica-, comprendan sus condiciones de opresión y emprendan la lucha por la resistencia, es decir su autonomía cada vez en menor medida auto dirigida por los sistemas educativos, pero para ello el docente siga centrándose en su papel de aleccionador o guía de los alumnos, pues ello en gran medida redundaría en el hecho de pensar por los otros, ni debe de ofrecerse como una dificultad en la asunción, expansión o tergiversación del conocimiento o se pierda su propia visión del mundo para ser suplida por una ideología inextricable y dogmática, en definitiva, que lejos de una posición independiente construida desde la propia visión de los sufrientes se les adoctrine bajo la perspectiva de un educador. De ahí que concluyamos que esos aportes teóricos, se encaminan en la perspectiva crítica por cuanto a las consideraciones de una

¹⁵⁹ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 153.

dialéctica negativa, que intentan mantenerse en el terreno del materialismo histórico cuando avanzan para sugerir la superación de esas condiciones ominosas e injustas por vía de un nuevo orden al nivel de la educación.

Además debemos decir que suponer la necesidad de establecer condiciones ideológicas y materiales en las que se suprime la alienación y la explotación, sin esclarecer cómo puedan abrirse paso esas condiciones mediando los procesos de los colectivos sociales -no la estricta individualidad- en un determinado contexto histórico, como afirma Giroux,¹⁶⁰ resulta concebirse como un deseo y no efectiva praxis. Aunque esta visión del autor, sin lugar a dudas no sirve como diatriba para preguntarnos cómo es que las políticas educativas liberales han producido el adormecimiento de la conciencia y la conformidad de amplios sectores de la sociedad, claro si esto se ve como una patología de la razón extendida en lo que va de la era moderna.¹⁶¹

Ahora si seguimos haciendo referencia a la taxonomía de los intereses constitutivos del conocimiento o en tanto el funcionamiento de los sistemas escolares, podemos apoyarnos de lo expuestos por Grundy, pues hace una reflexión del *currículum*, sobre todo el cómo entender las prácticas al interior de las instituciones educativas, lo cual es menester dice, que se observen a la luz del influjo que les confiere su contexto social, es decir el modo como las organiza y configura en el tiempo. De ahí surge su máxima que reza: “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”,¹⁶² lo que sin duda está relacionado con creencias y valores determinados en el modelo pedagógico. Al respecto la autora da una explicación del interés implícito o explícito en el conocimiento, de ahí que esgrima el interés técnico, práctico y emancipador. De acuerdo con esta última tipología, que especifica el interés fundamental o puro, es decir aquel que se ciñe a un uso superior de la razón sea el interés por la emancipación. Es así porque se aplica en aquello que está sobre la condición humana y se constriñe a su autonomía y responsabilidad.

Entonces se puede disertar que de acuerdo a Grundy que la emancipación, parte de la autorreflexión, aunque en principio es individual, para que sea efectiva ha de exponerse en

¹⁶⁰ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 153-155.

¹⁶¹ Respecto a esta visión puede confrontarse la obra de Eric Fromm en *Del tener al ser, caminos y extravíos de la conciencia*, Barcelona: Paidós, publicada en 1991.

¹⁶² GRUNDY, S, *Producto o praxis del currículum*, p. 22.

intersubjetividad y basarse en categorías como las de justicia e igualdad y en el extremo la libertad. La emancipación tiene pues como objetivo superar el dogmatismo y llegar a la autonomía y responsabilidad colectiva que propugna por la trascendencia de la libertad. Y para que esto ocurra es condición que las teorías sean apropiadas por un colectivo en proceso de autorreflexión. Empero si dichas teorías son complejas como la teoría crítica, ¿cómo pueden apropiarse de ellas las clases más afectadas en lo material e intelectual? Sin respuesta en esto último, Grundy discrepa que un primer tipo de conocimiento generado por la teoría crítica, es decir cuando el colectivo delibera sobre una teoría es propiamente la “intuición auténtica”, lo que no obstante, no aclara como proceso que permite acceder a ese conocimiento o significado qué bien puede o no conseguirse. Luego dirá que es preciso capacitar individuos y grupos para que tomen las riendas y asuman su autonomía responsable.

Como sea, la autora insiste en considerar que la enseñanza dialógica y dialéctica ha de superar relaciones de imposición para que prevalezca el auténtico aprendizaje. Respondemos a esto último que no es preocupación que pueda fortalecerse el conocimiento sobre teoría crítica en un espacio áulico, bajo los recursos didácticos que se estime importantes –si bien será necesario reflexionar cómo pueda fortalecerse una conciencia no dogmática-, sino el hecho de expandir ese saber puesto al lado de la praxis en grupos más amplios, de modo que se transforme el orden prevaleciente por injusto y desigual, porque creemos que ese es el cometido de la teoría crítica.

Aunado a esto se tiene la visión crítica de Kemmis, quien sostiene que el interés emancipador propugna por la autonomía y la libertad racionales. Pues sustenta que la emancipación se realiza para superar ideas distorsionadas, es decir la comunicación afectada por intereses o la coacción social, es cuanto responde a un ámbito ideológico que se corresponde con las aspiraciones y valores de la clase dominante. De ahí la necesaria lucha colectiva para superar la injusticia prevaleciente. En opinión del autor, la teoría crítica sobre el currículo plantea dos cuestiones esenciales: la relación entre la educación y el contexto social y la relación entre la primera y el poder; este último aspecto remite a los intereses y valores que promueve el estado en demérito de aquellos que se pregonan en la sociedad. Con esto refiere que pensar las relaciones que puedan suscitarse a partir de esas estructuras relacionadas, únicamente pueden ocurrir por vía de la dialéctica, la cual es concebida por el autor de la siguiente manera:

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, *primero*, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; *segundo*, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; *tercero*, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y *cuarto*, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.¹⁶³

Para responder a esto último el autor escudriña en los aspectos a revisar del *currículum* y la superación de sus prácticas deformadas. Se trata de enmendar lo que en términos de Lundgren, se entiende por código oculto del currículum,¹⁶⁴ y esto tiene que ver con los principios, valores o normas soterrados que se traducen en el qué, cómo o cuándo enseñar. Es decir un interés constitutivo del conocimiento que está en respaldo del poder. En tal sentido es preciso estudiar los recursos que emplea el Estado para institucionalizar la educación, es decir para producir la escolarización, en donde cuentan el origen y la concepción del *currículum* y la procuración de sus códigos ocultos que son en el fondo con aspectos ideológicos no claramente visibles, por lo tanto se trata como afirma Kemmis de reconocer que

las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas “naturales”.¹⁶⁵

Es así como creemos Kemmis debate que en mérito de servir al poder, la distorsión prevalece en tres niveles: la comunicación formalmente estructurada en la escolarización; la toma de decisiones y su orientación; y la estructuración de prácticas escolares. Por ello el autor pide que los estudiosos de la educación debe ir más allá de un proceso comprensivo de la teoría. Se tiene que comprender también el funcionamiento y el interés práctico, para organizar procesos que permitan ilustrar a la sociedad.

¹⁶³ KEMMIS, S, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, pp. 83-85.

¹⁶⁴ Citado por Kemmis en, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, p. 112.

¹⁶⁵ KEMMIS, S, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, p. 113.

Con esto el autor externa la necesidad de estudiar y comprender las relaciones entre educación y sociedad, a la para de escolarización y estado, para así encontrar las patologías que objetan la transformación de la educación, es decir la escolarización como institucionalización de la educación al servicio del poder; el efecto de la escolarización en la sociedad moderna; la forma en que se estructura la relación asimétrica e injusta entre el poder político, la escolarización y la sociedad. El fin último tendrá que ver entonces con la superación de esas condiciones, es decir su inversión.¹⁶⁶

El interés emancipador descansa pues en la naturaleza interna, es decir el pensamiento racional como vía posible para superar ingentes problemas que agobian al hombre, al grado de poner en cuestión su derecho a la justicia y la libertad. Ocurre esto porque las fuerzas dominantes son sustituidas por la interacción social basada en la comunicación libre de dominio y porque se reduce la represión sobre la naturaleza interna. La emancipación es evento histórico que acontece gracias al ensanchamiento de la conciencia y a la acción puesta como hecho transformador llevado a cabo por las clases en lucha; es un momento de autoproducción que Marx concibe como un proceso de autorreflexión consciente de sujetos unidos por la fuerza de las circunstancias en el trabajo. Es propiamente un escenario de fuerzas antinómicas en el que se gestan relaciones asimétricas que dan por resultado el ensanchamiento de la dialéctica negativa, entendida como conciencia que gravita en torno de los problemas que acosan la condición humana para devenir en injusticia y falta de libertad.

Aunado a esto, Peter McLaren también nos aporta elementos para esta tarea pedagógica emancipadora, pues señala que si el capitalismo estructura las subjetividades, estas “se convierte en patológicas”, o cuando el capital tiene como lógica la movilización de dominación que pueden ser transmitidos para “reproducir la pena y el sufrimiento entre los grupos subordinados”, le corresponde a la pedagogía crítica la tarea transformadora. Es decir dicha pedagogía debe conformarse como un principio de “contra-hegemonía o de significado para la contra-hegemonía”. De manera más clara, se puede argumentar que entonces debe ser “un método teórico y estratégico”, que posibilite en el nivel imaginario del sujeto individual a resolver las

¹⁶⁶ KEMMIS, S, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, pp. 102-103.

contradicciones ideológicas a través de una resistencia, la cual dice ha sido articulada por Giroux, Apple y otros autores, y da cuenta de la supremacía de la experiencia de los alumnos “para la comprensión de cómo las subjetividades son posicionadas, investidas y construidas como parte del proceso intrincado de regulación moral y política”.¹⁶⁷

También sustenta que uno de los más significativos avances dentro de la tradición crítica ha sido la conceptualización acerca de la cultura, la cual es una “proliferación de artefactos producidos históricamente, forjados dentro de relaciones asimétricas de poder, más que como un aspecto componente de la subjetividad”.¹⁶⁸ La cultura desde esta posición es una zona de disputas, en donde las “formaciones discursivas y asimétricas de poder y privilegio, en todas sus manifestaciones, pugnan por ascender”, por tanto es importante comprender que la cultura que si bien se hace cargo de las subjetividades “de cara a las relaciones sociales”, no es total y absolutamente hegemónica; precisamente la cultura no dominante puede extraer la proliferación de contra significados y valores.

Mclaren, pone en el harnero un tema importante y es la visión unilateral que tiene la escuela para transmitir una cultura y no otra u otras a la vez. A este debate también se monta Giroux, pues dice que el sistema educativo así como los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro. Por ello se debe procurar una orientación pedagógica que no deje al margen varios conflictos y movimientos políticos, “enfocándose en los tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha como una relación entre los currículo educativos y la cultura”.¹⁶⁹

Pero no se puede transitar a esto, si la visión dominante en la educación y el *curriculum*, no abandona los principios de aprendizaje que llevan al conocimiento por un camino que sólo busca transmitir y consumir acríticamente. Esto tiene una respuesta y es que las escuelas están

¹⁶⁷ MCLAREN, Peter, *Pedagogía crítica, las políticas de resistencia*, p. 229.

¹⁶⁸ MCLAREN, Peter, *Pedagogía crítica, las políticas de resistencia*, p. 247.

¹⁶⁹ GIROUX, Henry, *políticas de educación y de cultura*, p. 79.

diseñadas y programadas para “dar continuidad a una cultura” que conviene sea común. Es así, como “la escuela calla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos”.¹⁷⁰

Debe hacerse un intento por analizar las escuelas no sólo como reproductoras de la sociedad dominante; ello implica investigar sus posibilidades de educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos. Las escuelas deben ser vistas y estudiadas como escenarios instruccionales y culturales. Así que un aspecto importante para empezar a desarrollar un discurso crítico de educación, sería concebir el *curriculum* en relación con las formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social. Por lo tanto, el elemento fundamental para construir una teoría crítica de la educación es el desentrañar las relaciones vividas que caracterizan a las culturas escolares.¹⁷¹

Esto significa también que los estudiantes, además de enseñarles o transmitirles ciertos conocimientos, se formados para que tengan la capacidad de generar y apropiarse de manera crítica de los códigos y simbolismos de diversas experiencia culturales, pues esto los llevará a ejercer el libre albedrío de definirse y no sólo moldearse para vivir y servir a las circunstancias que los sistemas y las estructuras del poder han previsto para su permanencia. Si esta es una de las pretensiones de llevar una diversidad de valores y principios, a través de la cultura escolar, sería bueno considerar cuando dice Giroux que el conocimiento debe de comprender:

críticamente aquellos aspectos de tradición cultural y experiencia cotidiana que resultan formativos. Tomaría seriamente los elementos de voluntad subjetiva y lucha que constituyen las vidas cotidianas de los grupos subordinados. Se preguntaría cómo los grupos subordinados crean historias, memorias y narraciones que dan un sentido de determinación y de entidad, y que nos permitirían como educadores entender las historias particulares, los intereses subjetivos, y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases. Además vincularía una decodificación crítica de la historia con una visión del futuro que no sólo explotaría los mitos de la sociedad existente, sino que también consideraría las necesidades y deseos inherentes a un anhelo por una sociedad nueva, libre de la patología del racismo, del sexismo, y de la dominación étnica

¹⁷⁰ GIROUX, Henry, A, *políticas de educación y de cultura*, p. 81.

¹⁷¹ GIROUX, Henry, A, *políticas de educación y de cultura*, p. 82-83.

y de clases.¹⁷²

Estos atributos que puede tener la cultura como elemento contra hegemónico, sobre todo de la cultura practicada por los sistemas educativos, es una propuesta de gran peso si logra su cometido, pues antaño la cultura dominante y asimétrica de la escuela no ha tenido contrapeso, por ello, Bourdieu estudia dicho fenómeno. Habla de las formas sociales de privilegio y dominación impuestas y marcadas como si fueran naturales. No obstante, señala enmascaran realidad.¹⁷³ En el mundo moderno, se dice a la sociedad que la democracia es una de las bases para que los hombres sean libres y en cierta medida lo somos. Por ejemplo una persona sale de su hogar y decide que saldrá a pasear y lo hace determinando a qué hora salir, a dónde ir y los medios para trasladarse y la velocidad con que lo hará. Eso en definitiva es libertad, libertad que no podemos en muchas ocasiones gozar respecto de la educación (formal) tendremos y lo que ésta aportará para constituirnos espiritual, cultural y socialmente.

Bourdieu habla de la relación que existe en la reproducción cultural y la reproducción social”. Esto implica determinar la contribución del “sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases”.¹⁷⁴ De esta manera, la institución pedagógica cumple una función ideológica. Pues, sustenta que ahí se dan formas en que se legitima e impone cultura. Con ello surge la violencia simbólica para el sujeto, la cual se entiende como la imposición de toda una unidad teórica, la arbitrariedad cultural y social. Las instituciones, continúa Bourdieu, operan bajo un poder oculto que les da esa presentación de poder legítimo, “se comprende que el término de violencia simbólica que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica”.¹⁷⁵ Estamos hablando con esto de que así como existe un monopolio estatal legítimo

¹⁷² Giroux, Henry A, *políticas de educación y de cultura*, p. 85.

¹⁷³ BOURDIEU, Pierre, *La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social*, p. 112.

¹⁷⁴ BOURDIEU, Pierre, *La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social*, p. 144.

¹⁷⁵ BOURDIEU, Pierre, *La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social*, p. 142.

del ejercicio de la violencia física, hay un monopolio escolar de la violencia simbólica que se legitima a través del curriculum. De ahí que se considere que no existe inocencia. La violencia pedagógica instaura una violencia simbólica como forma de violencia social. Renuncia a técnicas brutales de coerción; pero no hay que olvidar que opera bajo técnicas sutiles para reproducir principios culturales y así transformar o construir un determinado tipo de individuos que a su vez serán reproductores de esa imposición simbólica.

En este potencial de transformación al que puede llevar la educación, Franco Frabboni y Franca Pinto Minerva señalan que existe una salida, siempre y cuando la labor pedagógica se cruce con una dimensión teórica y una dimensión experiencial que hacen que ciencia pedagógica se mueva “dialéctica y dinámicamente, entre una instancia analítica e interpretativa (crítico reflexiva) y una instancia proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa)”. Además es necesario también, que la pedagogía se entienda como una proyectualidad formativa-transformativa, abierta y multifuncional que puede involucrar lo neurológico, las arquitecturas mentales de los sujetos en formación, los contextos de vida (históricos, sociales, afectivos, emotivos), culturales.¹⁷⁶

De esta manera la naturaleza de la pedagogía, de acuerdo a Pinto y Frabboni, implica un saber general y reflexivo pero a la vez crítico emancipativo. Por ello se mueve en dos direcciones: a) la investigación teórica (focalizar en el análisis de fines y medios de la instrucción-educación-formación, en términos de lo pensado y lo realizable), con sus lenguajes y sus lógicas así como los nexos que unen contingencia y futuro, realidad y utopía; y b) la praxis pedagógica: la proyección-realización-verificación de procesos formativos-transformativos en contextos específicos.

En ese nivel prescriptivo, se puede encontrar a veces el horizonte utópico. Frabboni y Franco, apuntan que la utopía -al igual que la ciencia-, es parte constitutiva del discurso pedagógico. Con la utopía, la pedagogía tiene la posibilidad de desarrollar lo crítico y proyectual. Pero se trata de un análisis crítico del presente que logre emerger las contradicciones de la

¹⁷⁶ FRANBBONI, Franco y PINTO Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, p. 7.

realidad existente pero que a la vez se comprometa “con prefigurar y proyectar posibles caminos de transformación de lo existente, proyectándolos idealmente en lugares y mundos nuevos”.¹⁷⁷

Este entramado entre utopía y pedagogía sin lugar a dudas puede llevarnos a encontrar aquellos vínculos y posibilidades que determinan y condicionan los procesos de formación, pero sobre todo aquella formación que transforma, aunque más allá de esto preocupa también otra cuestión: ¿qué condiciones son necesarias para propiciar la expansión del juicio crítico en la sociedad y en qué consiste? Consideramos que por ejemplo la pedagogía invoca sin la menor duda vínculos e instancias éticas, cognitivas y afectivas. De ahí se desprende la relación docente-discente que no deja de ofrecer tensiones por el modo en que ambos se afectan. Esa relación bien puede derivar en procesos que se plantean *tabula rasa* para dar forma al sujeto que aprende. Pero también es posible gestar condiciones para que el sujeto se coloque en una posición autocrítica y auto constructiva.

Es así como insistimos en que la formación del ser integral desde la educación tiene en la noción de horizonte de sentido un primer eje de conexión reflexiva que vincula a la educación con las miradas puestas en su origen, el presente y el futuro. De acuerdo con Frabboni y Pinto, el saber pedagógico implica una proyectualidad formativa-transformativa, en ocasiones emancipativa. Por ello, el entramado entre utopía y pedagogía suele estar presente a partir de relaciones entre elementos en tensión constante: *realidad y posibilidad, contingencia y futuro*. Es ante todo la presencia de la noción de *cambio* que se mueve entre vínculos y posibilidades que determinan y condicionan los procesos de formación desde el *curriculum*.¹⁷⁸

Con lo anterior, estamos hablando pues de una pedagogía que no se olvida de la parte humana y por ende compleja del hombre, del ser, de su historicidad, su espíritu, sensibilidad y todo porque ha dejado o pretende dejar de lado ese deseo de eficiencia y producción industrial, que se logra a través de la aplicación o el desarrollo de la racionalidad científica. Por ello, Tyler entre otros autores propone también que para satisfacer las necesidades de los sujetos un sistema de medios y fines que determine los objetivos que deberán cumplirse a través del proceso educativo, pues los objetivos deben ser considerados como “algo más que conocimientos,

¹⁷⁷ FRANBBONI, Franco y PINTO Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, p. 30.

¹⁷⁸ FRANBBONI, Franco y PINTO Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, p. 13.

técnicas o hábitos: abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses”.¹⁷⁹ Pero en realidad esto último qué va más allá de conocimientos, técnicas o hábitos están inmersos en el *curriculum*, a lo cual el propio autor nos dice que no, debido a que se propone el estudio de los educandos a través de encuestas, cuyos datos obtenidos son interpretados únicamente por especialistas que deciden a que objetivos debe conducir o referir la educación y además de omitir el hecho de que las necesidades educativas y culturales de los sujetos pueden ser resueltas con la educación o se requiere de otros organismos sociales.¹⁸⁰

Es así como podemos decir que también se debe estudiar la vida que los sujetos pueden tener fuera de la escuela para extraer de ahí objetivos del estudio, como nosotros lo pretendimos en este trabajo. Esto tiene su trascendencia porque aún no ha sido posible que los sistemas educativos rompan con ciertas sinergias, como las que comentamos en el párrafo anterior en torno a como se constituye el *curriculum*, modelo que data desde la época de la Revolución Industrial, el cual surge por la dificultad de enseñar el gran concentrado de conocimientos pues no debemos olvidar que antes de ese tiempo, el material considerado para el estudio era escaso y eso hacía menos compleja la elección de elementos significativos de la herencia cultural. Fui así como la era científica imposibilitó a los centros educativos incluir en sus programas todo lo que se acepta como saber y se insistió en la importancia contemporánea de *ítem particulares del conocimiento*,¹⁸¹ las técnicas y habilidades. Para ello ejemplifica que:

Cuando la Primera Guerra Mundial exigió que se implementase capacitación técnica a un gran número de individuos en un lapso relativamente breve, los viejos y lentos sistemas de aprendizaje no sirvieron. Surgió entonces la necesidad de análisis de tareas. Ampliamente aplicado a confeccionar programas de adiestramiento..., de operarios capacitados en distintas técnicas.¹⁸²

Para la demostración de tal eficacia de este modelo, Tyler recurre a varios ejemplos, como el hecho de que algunos textos de aritmética nacieron de problemas que los adultos deben resolver en su cotidianidad, señala que uno de los primeros estudios de este tipo los realizó G.M

¹⁷⁹ TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 34.

¹⁸⁰ TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 20.

¹⁸¹ Las cursivas son nuestras y los ítems los consideramos contenidos o temas.

¹⁸² TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 22.

Wilson, quien pidió a los alumnos que preguntarán a sus padres qué problemas debían resolver relacionados con la aritmética y el análisis de los datos obtenidos, oriento las operaciones y el tipo de problemas matemáticos que los adultos suelen encontrar y fue la base del currículo de aritmética.¹⁸³ Entonces insistimos la negativa a que sólo sea uno o pocos quienes decidan a través del establecimiento de objetivos lo que el alumno debe conocer y aprender, sin importar que el programa desarrollado por el docente no refiera a sus necesidades acordes a la edad y a su realidad cognitiva y cultural.

Si queremos sustentar esto, nos apoyaremos del propio de Tyler, quien resalta que una de las fuentes más difundidas en el ámbito educativo para sugerir los objetivos son los especialistas en asignaturas, pues los libros de texto están escrito por ellos y la construcción de los planes de estudio, en donde reflejan en buena medida su punto de vista, y su concepto acerca de los objetivos que la escuela debe de seguir.¹⁸⁴ Además determinan los valores, ideales y pautas de conducta a desarrollar, en donde se incluirán objetivos compatibles para tal fin y eliminará los que no sean de utilidad. Entonces por ello en nuestro proyecto “al cine de verano”, nos ocupamos en brindarles a los educandos una gama extensa de valores para que ellos desarrollen aquellos con los que se identifiquen, en contra partida a un proceso educativo que resulta ser un sistema para desarrollar conocimientos y conductas *tabula rasa* que responden a métodos racionales-instrumentales.

Tyler, nos dice en tanto que “en esencia, la mayor parte de los estudios de la vida contemporánea responden a una lógica semejante”,¹⁸⁵ lo cual es una realidad comprobable, basta revisar los programas de las carreras y bachilleratos técnicos, las universidades tecnológicas y otras instituciones de nivel superior privadas y públicas, en donde los contenidos posibilitan al estudiante a desarrollarse profesionalmente dejando de lado aquellos conocimientos útiles o valores sociales y elementos de la cultura para enfrentar otros problemas que se le presenten individual y colectivamente, o bien tenemos la fusión de materias en donde algunas son disminuidas a su mínimo contenido u otras son omitidas. Así pues la escuela se ocupa de enseñar

¹⁸³ TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 28.

¹⁸⁴ TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 30.

¹⁸⁵ TYLER, W, Ralph, *principios básicos del currículo*, p. 22.

a los sujetos a vivir en un tipo de civilización determinado por el modelo económico moderno-globalizado.

Al respecto comenta Giroux que para superar este enfoque de ciencia racional que redunde en la lógica del conocimiento verificable, predeterminado y funcionalmente operable, se requiere de la dialéctica negativa,¹⁸⁶ la cual creemos debe conducir al sujeto a la construcción de una conciencia crítica, a la reflexión, al entendimiento de las circunstancias de vida del sujeto. Referente a esto Rodríguez hace algunas preguntas con mucho eco, pues apunta: “acaso el hombre ha de gobernarse por la hechura de las cosas sin reflexionarlas, sin mirar la relación de conjunto”, pues a decir del autor, las cosas de alguna manera funcionan así, pues en gran medida en el acto educativo “tan sólo importa conseguir expectativas limitadas, concernientes a la rentabilidad o al contenido privilegiado.”¹⁸⁷ Lo anterior cobra relevancia, pues en efecto esa limitación con la que se forma al sujeto es producto de la sociedad industrial dominante que se ve reflejado por supuesto en los sistemas educativos, en donde el hacer racional se transforma en algo irracional desde el momento que se promueve el hacer mecánico, el hacer por hacer, en donde dice Rodríguez, la reflexión es excluida.

Pero una cosa preocupante es que en este racionalismo instrumental y científico, no se pretende la justicia social o educativa, pues los modelos tecnológicos, conductistas y de competencias las cuales consideramos es necesario superar para transitar a las visiones con esencia humanista, como es la pedagogía crítica, en donde el sujeto y su capacidad para reflexionar, para generar de manera más libre conocimiento y saberes, además de obtener herramientas para la formación son algunas de las cosas que deben ser el objetivo central de los sistemas educativos.

¹⁸⁶ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p. 59.

¹⁸⁷ RODRÍGUEZ, Uribe, Hugo, *Pedagogía Humanista*, pp. 341-342.

8. PEDAGOGÍA CULTURALISTA

De la misma manera que lo hicimos en el apartado anterior, es menester resaltar que en este espacio relacionamos el capítulo 1 y 4 mismos que forman parte del presente trabajo, pues como ya lo hemos señalado una de las visiones que detectamos en el cine indígena michoacano, el cual es objeto de estudio, es la orientación culturalista, en donde se percibe a través de los materiales fílmicos creados por p'urhépecha, una reivindicación de la cultura, una redimensión de la cultura propia, una reflexión en torno a los elementos que componen su cultura y a ellos mismos como parte de esta, entre otras cosas, por tanto aquí hicimos una selección de autores que nos dieran sustento teórico respecto de dicha visión inmersa en el cine en cuestión, la cual le dará soporte para los fines formativos que llevaremos a la práctica a través de nuestra propuesta didáctica.

En las últimas décadas se le ha brindado de manera ascendente gran importancia al valor de la interculturalidad, si bien se trata de políticas públicas que pretenden incorporar dicho concepto para cumplir con algunos ejes rectores vistos como principios de democracia e igualdad, o bien son acciones producto de las luchas de grupos étnicos que piden el respeto a la diferencia; amén de los estudios de la cultura que han puesto en relieve su trascendencia. En tanto, hablar de culturalismo o de visiones culturalistas como refiere en el cine indígena, nos lleva a buscar una explicación de cómo se traduce en cuanto a creación artística como parte fundamental de una determinada cultural.

Para adentrarnos a la discusión, *prima facie* es darle mayor sostén a la concepción de cultura, para tal efecto consideraremos tres de sus visiones básicas: la clásica, basada en la adquisición de conocimiento; la ilustrada, como sistema normativo de la razón y la romántica, como identidad comunitaria. Hannah Arendt señala que los romanos fueron los primeros en tomar en serio el término de cultura, por ello exploraron un primer concepto, *cultus*: cultivo, elaboración. Tiempo después llama nuestra atención la definición humanista edificada por Cicerón: *cultura animae*, “el cultivo del espíritu”. Posteriormente, la autora parte de esta visión para darle al concepto en cuestión un enfoque nuevo: cultivarse, adquirir personalmente el nivel de libertad y el espíritu crítico.¹⁸⁸

¹⁸⁸ ARENDT, Hannad, *Crisis en la cultura*, pp. 23-25.

Si le damos continuidad a esta visión, podemos tomar también como referencia los principios de Lucien Goldmann quien añade que la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado, cuyo concepto incluye: modos de vida, ceremonias, artes, tradiciones, creencias, tecnología, sistemas de valores éticos y morales, lenguas, y derechos fundamentales del ser humano. La trascendencia de lo anterior radica en que a través de la cultura y sus elementos constitutivos, el hombre se comunica, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus creaciones, busca nuevos significados y crea mundos simbólicos, mediando con la instauración de obras que le trascienden.¹⁸⁹ Por eso mismo no podemos dejar de lado la visión de los p'urhépecha, quienes conciben la cultura como aquello que “comprende el acervo de conocimientos y valores gestados en nuestro territorio y acumulados, seleccionados y transmitidos de una generación a otra como componentes de una identidad comunitaria”.¹⁹⁰

Con esto se hace referencia a que la cultura sirve entre otras cosas para definir individual y colectivamente a quienes conforman determinado grupo social, pues como bien dice Marcuse, las personas se determinan por dos dimensiones fundamentales que son las encargadas del desarrollo de la vida psíquica y el comportamiento: la tendencia a la adaptación de lo real en dirección de lo posible, hacia algo que se sitúa más allá y que los hombres tienen que crear con su comportamiento.¹⁹¹ Con esta visión, se puede decir que la cultura y las obras de arte como producto de esta, permiten una muestra elevada de la vida de los hombres, en donde además se deja al descubierto su esencia de vida que coadyuva para exaltar la conciencia de hacia dónde deben orientar su creatividad, su cotidianidad, sus valores y principios éticos y morales y cómo relacionarse con los otros.

De acuerdo con la *Filosofía de las formas simbólicas* de Cassirer, por ejemplo, lo que se dice y hace se traduce en la creación simbólica de la realidad cognoscible. De ahí que lo real nos sea ajeno; se media con fenómenos para indagar o transformar los objetos del mundo. El hombre se las ve con su entorno a través de configuraciones simbólicas. Su casa es refugio edificada con

¹⁸⁹ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p. 8.

¹⁹⁰ Señalado por MARTÍNEZ, Gracian, Francisco, en el proyecto para la casa de la cultura de Nahuatzen, creado en el año 2015, p 3

¹⁹¹ MARCUSE, Herbert, *El hombre unidimensional*, pp. 35-36.

símbolos, es tejido simbólico, manifestación de orden y sentido que se relaciona con el todo. El espíritu y su incesante labor de simbolizar, abre tantas moradas como existen manifestaciones culturales y concepciones antropológicas del ser. La inacabada labor de simbolizar es creación en libertad, por lo mismo, adquiere direcciones imprevistas, radicalmente diferenciadas, según se hace evidente con la presencia de diversos mundos. La capacidad espiritual del hombre, el sempiterno acto de simbolizar, no le lleva a recluirse en su mundo, establece de *facto* relación con otros mundos.

Para agregar más a esto, podemos referir a Geertz quien afirma que “el hombre es un animal incierto en tramas de significación que él mismo ha tejido, por tanto la cultura es la urdimbre”, por eso su análisis tiene que ser tratado no como una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Entonces lo que se busca en ella “es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”.¹⁹² Aquí hacemos un alto porque coincidimos con la visión del autor, sobre todo porque en alguna medida en el apartado anterior en donde hacemos hincapié en la trascendencia que tiene el tener la libertad para interpretar, explicar y buscar respuestas ante aquellas cosas que el hombre problematiza, podemos decir que encuentra una vez más luz, pero aunado a esto como se percibe a través de la cultura podemos tener una diversidad de significados que se vinculan con acciones los pensamientos, las ideas, los problemas y las pasiones de los sujetos, las cuales deben también de reflexionarse.

Empero, más allá de la comprensión y concepciones de la cultura y su estudio debemos pensarla como un elemento que siempre constriñe a los individuos. Entonces es menester reflexionar su orientación y los efectos que pueda tener. Para tal efecto tomaremos como primera referencia a Marcuse, quien brinda la tesis de que desde hace más de un siglo se puede hablar acerca de un carácter afirmativo de la cultura, la cual esbozaremos a continuación.

Para sustentar tal suposición, Marcuse expone primero que tanto la riqueza, el desarrollo tecnológico, el auge en la producción, no han podido brindar a la sociedad una idea real de libertad y de justicia. Por ejemplo, acota que la sociedad industrial ha conquistado “gran parte del

¹⁹² GEERTZ, Clifford, *Conocimiento Local* p. 20.

terreno en el que debía florecer la nueva libertad; se ha apropiado de dimensiones de la conciencia y de la naturaleza que antes permanecían relativamente vírgenes. ha allanado la contradicción y la ha vuelto soportable”.¹⁹³ El autor se refiere sin duda a una conquista totalitaria y democrática de los hombres y la naturaleza, es decir ha controlado lo subjetivo y objetivo en donde gravita la libertad. En cambio, dice, en el ámbito de las necesidades actúan fuerzas de transformación total, se trata de “matematización y automatización del trabajo y aquella administración calculada y pública de la existencia que tienden a convertir a la sociedad y a la naturaleza” de la que previamente se ha apropiado para hacer de ellos un aparato único, que se traduce en un objeto de experimento y control por parte de quienes detentan el poder.

Hablamos de una libertad imposible, o bien ficticia, en tanto la sociedad logre su autonomía en contra partida con el aparato totalitario, el cual es menester reducirlo o reconstruirlo en tanto totalidad, para sortear la lucha por la existencia, la tranquilidad y la posible felicidad. De esta manera se pone en relieve la trascendencia de la *praxis* de la cultura que fue elemento fundamentales de la filosofía antigua, por ejemplo Aristóteles trabajó el carácter práctico de todo conocimiento, lo destacado de esto es que establece una diferencia importante entre ellos, denominándolos “lo funcional y necesario, y lo bello y placentero”, lo cual se traduce en la apertura que da entrada al “materialismo de la *praxis* burguesa por una parte, y por la otra, para la satisfacción de la felicidad y del espíritu en el ámbito exclusivo de la cultura”.¹⁹⁴

Podemos pensar al respecto que eso tiene su peso, pero la verdad es que no es más que una fumarada producto del idealismo antiguo, pues la realidad social no considera en la *praxis* el conocimiento que refiere la verdad en torno a la existencia humana. Claro nos referimos a la *praxis* de la cultura totalitaria, la cual por ejemplo a través de la educación o ciertos principios sociales, nos lleva no sólo a la obtención y reproducción de lo necesario sino al consumismo, al alejamiento de lo sensible como es el arte, la intrascendencia que pueda resultar del tener una identidad propia, valores, principios y manifestaciones creativas diversas, o bien a la miseria espiritual que puedan tener las sociedades modernas. Justo cuando se da lo anterior, es cuando lo bueno, lo bello, lo verdadero y lo diverso trascienden todo lo que compone la vida.

¹⁹³ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 11-12.

¹⁹⁴ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, p. 45.

Esta reflexión nos lleva a otro punto conexo, y es que cuando lo bello, lo bueno y lo verdadero se constituye o justifica por mediación de los principios de una sola cultura, van más allá de lo necesario, se internan en lo material –praxis- y en lo inmaterial –pensamiento-; se universalizan y por ende nos rigen a todos los sujetos, nos resultan válidos y obligatorios sin importar nuestro origen, nuestros cimientos culturales. Es decir cuando una cultura refiere a la superioridad que tiene las verdades se habla pues de su hegemonía como podemos verlo con las clases sociales elites que conforman las estructuras más altas de poder y que a través de la reproducción o transmisión de su cultura se coadyuva para mantener dicha superioridad y sometimiento de otras culturas.

Platón, dice Marcuse, fue el primero en dar respuesta a esto, a través de su programa de una nueva organización de la sociedad, porque mientras el grueso de la ciudadanía estaba destinado desde su origen, hasta su fin a “la triste tarea de procurar lo necesario para la vida, el placer de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello queda reservado para una pequeña élite”. Es así como se puede citar que detrás de la separación ontológica y gnoseológica entre el mundo de los sentidos y el mundo de las ideas, entre sensibilidad y razón, entre lo necesario y lo bello se oculta no sólo el rechazo, sino también, en alguna medida, la defensa de una reprochable forma histórica de la existencia, en donde conviene resaltar: “la degradación de los hombres y de las cosas a mercancías, la tristeza y sordidez en las que se reproduce siempre el todo de las relaciones materiales de la existencia”, por eso debido a su inevitable materialidad, la *praxis* material queda liberada de la responsabilidad por lo verdadero, lo bello y lo bueno, que esta reservada para el quehacer teórico. Si bien estamos hablando de que, en la praxis cultural se consolida una obra de arte que debe tener impacto en todos por su universalidad, debe su contenido ser incorporado en la cotidianidad y ante todo tiene que determinar la existencia de los sujetos sin importar la diversidad cultural que se pueda tener en los diversos espacios geográficos.

Con esto, estamos hablando de lo que puede ser la concepción y los fines de la cultura, la cual hace referencia a la vida social en donde la cultura puede ser un falso patrimonio de las masas. Además a este concepto de cultura se le pone la estampa de cultura nacional, americana, europea, occidental, latinoamericana, por citar algunas, si bien tales visiones, enfrentan el mundo espiritual con el material, en la medida en que contraponen la cultura al mundo de la utilidad social y de los fines mediatos. Es así como se hace una distinción entre cultura y civilización.

En tal disputa la primera es alejada del proceso social y es denominada como cultura afirmativa, misma que se vislumbra como aquella cultura que “pertenece a la época burguesa y que a lo largo de su propio desarrollo ha conducido a la separación del mundo anímico-espiritual, en tanto reino independiente de los valores, de la civilización, colocando a aquél por encima de ésta. Asimismo resalta que la cultura afirmativa se distingue por la afirmar un mundo valioso, que es obligatorio para todos, que es afirmado incondicionalmente y nosotros diríamos acriticamente, “y que es eternamente superior, esencialmente diferente del mundo real de la lucha cotidiana por la existencia, pero que todo individuo desde su interioridad, sin modificar aquella situación fáctica, puede realizar por sí mismo”. En esta cultura, las actividades y objetos culturales obtienen la dignidad que los eleva por encima de lo cotidiano y su recepción y transmisión se convierte en un acto de sublime solemnidad, pues

civilización y cultura no es simplemente una traducción de la antigua relación entre lo útil y lo gratuito, entre lo necesario y lo bello. Al internalizar lo gratuito y lo bello y al transformarlos, mediante la cualidad de la obligatoriedad general y de la belleza sublime, en valores culturales de la burguesía, se crea en el campo de la cultura un reino de unidad y de libertad aparentes en el que han de quedar dominadas y apaciguadas las relaciones antagónicas de la existencia.¹⁹⁵

Ahora bien, esta cultura afirma, pero también oculta las condiciones sociales de vida burguesa, por tanto el sujeto se presenta como el centro de la *praxis* y se torna, en virtud de la organización social, en portador de una nueva exigencia de felicidad y además debe cuidar su propia existencia, satisfacer sus necesidades, y situarse frente a sus fines y objetivos, sin ninguna mediación.

En tanto nos preguntamos ¿cómo hace el hombre para cumplir tales cometidos? Es el sistema capitalista el que impone las normas y da la respuesta para cumplirlas, pues inculca al sujeto cada día mayores aspiraciones y satisfacciones individuales con objetos bajo la forma de mercancías y con ello nace una nueva manera de felicidad. Aunque de acuerdo a Marcuse, también crece la igualdad abstracta que en realidad es una desigualdad concreta, porque únicamente algunos sectores sociales, tiene el poder adquisitivo suficiente para obtener las mercancía indispensable para asegurar su felicidad, es decir que la igualdad termina con las “condiciones para la obtención de los medios”.

¹⁹⁵ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 48-50.

Por ello se dice que a los ideales de la burguesía, la cultura afirmativa fue la única capaz de dar respuesta, porque a la carencia del individuo ahora aislado –individualista–, responde con la humanidad universal; a la miseria corporal, con la belleza del alma; a la servidumbre externa, con la libertad interna; al egoísmo brutal, con el reino de la virtud del deber. Hablamos de que la liberación del individuo se realiza en una sociedad que no está edificada sobre la solidaridad, sino sobre la oposición de los intereses de los individuos. El individuo es considerado como una mónada independiente y autosuficiente, en una sociedad individualista como forma superior de la existencia social.¹⁹⁶

Si bien al idealismo burgués, por lo anterior, no sólo se le considera una ideología sino que aporta la justificación de la forma actual de la existencia y el dolor que provoca su presencia. Por ejemplo el gran arte burgués, al crear el dolor y la tristeza como fuerzas eternas del mundo, quebró en el corazón de los hombres la resignación irreflexiva ante lo cotidiano.¹⁹⁷

Aunado a esto, el arte burgués clásico fue capaz de alejar formas ideales del acontecer cotidiano, de tal suerte que los hombres que sufrían y esperaban en la cotidianidad, sólo tenían la posibilidad de reencontrarse en un mundo totalmente diferente. Con esto se puede manifestar que “la cultura debe hacerse cargo de la pretensión de felicidad de los individuos”, pero sus contrariedades sociales que son su base, únicamente hacen que esta exigencia “ingrese en la cultura, internalizada y racionalizada, pues desde que existe la “competencia económica, la exigencia de que el todo social alcance una existencia más feliz es ya una rebelión.”

Hablamos de que la felicidad que entre tanto puede ser escurridiza, porque el orden que prevalece en la realidad quizá origina que la mayoría idealice tal aspiración. Aunque en tanto el idealismo entrega la tierra a la sociedad burguesa y vuelve irrealizables sus propias ideas, y esto se debe a que la cultura afirmativa atendió “con su idea de la humanidad pura, la exigencia histórica de la satisfacción general del individuo”.¹⁹⁸ Dicho movimiento creemos olvidó, lo que la cultura significa, que no radica en posibilitar un mundo mejor, o más habitable, y que no se puede transformar sólo con el orden material de la vida, “sino mediante algo que acontece en el alma del individuo”, pues la humanidad se transforma si existe un cambio en lo interno de los

¹⁹⁶ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, p. 62.

¹⁹⁷ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 51-52.

¹⁹⁸ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 53-54.

hombres, por tanto “la libertad, la bondad, la belleza, se convierten en cualidades del alma”.

Siguiendo con la idea anterior, y contrario a los postulados de la cultura afirmativa, se dice que la cultura puede dignificar lo ya dado y vivido, pero no puede sustituirlo por algo que puede surgir. Si creemos en esto podemos agregar que también la cultura eleva al individuo sin liberarlo de su sometimiento real. Habla de la dignidad del hombre. La belleza de la cultura es, sobre todo, una belleza interna y la externa sólo puede provenir de ella y su reino es esencialmente un reino del alma. Empero desde esta visión qué habla del alma, Marcuse responde que es “un reino intermedio, no dominado, entre la incommovible autoconciencia del puro pensar y la certeza físico-matemática del ser material” y lo que la constituye son “los sentimientos, los deseos, los instintos y anhelos del individuo”, mismos que desde el comienzo, quedan fuera de los intereses de la filosofía de la razón.¹⁹⁹ Además si queremos acercarnos a su entendimiento, debemos tener presente que su estudio se divide en dos áreas a saber 1. la antropología psicológica y 2. la filosofía del espíritu.

Nuevamente en contra partida a lo anterior, existe otra concepción del alma y ésta la determina la cultura afirmativa, que “entiende por alma

aquello que precisamente no es espíritu. Con esta idea del alma las facultades, actividades y propiedades del hombre no corporales (de acuerdo con la división tradicional, representación, sentimiento y apetitos) quedan reunidas en una unidad indivisible — unidad que se conserva manifiestamente en todas las conductas del individuo y que es la que precisamente constituye su individualidad. Este concepto de alma, que es típico de la cultura afirmativa, no ha sido acuñado por la filosofía.²⁰⁰

Ante esto, se supone que el interés de la cultura por los valores del espíritu y la razón, se conciben como elementos que dan sustento al concepto afirmativo de la cultura, cuya totalidad tiene registro desde los siglos XVII Y XIX. Quizá se deba a que el alma aún no se ha alienado con las dinámicas del trabajo y con dicha característica el alma es la única que no ha sido sometida o determinada por los fines que pueda perseguir la burguesía.

¹⁹⁹ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, p. 57.

²⁰⁰ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, p. 59.

Empero, si la libertad del alma es bien enfocada y entendida supone la verdad superior que afirma que en la tierra es posible una organización de la existencia social en la que la economía no es la que decide acerca de la vida de los individuos. Además el alma pese a todos los infortunios sociales, se agolpa en el interior de los individuos. Pero pese a todo la cultura afirmativa en su etapa más clásica ha ensalzando el alma, para justificar el sometimiento de los sentidos, pues si el hombre renuncia a los sentidos, por antonomasia abandona el placer. Por ello aclara Marcuse, una de las funciones emblemáticas de la educación cultural, es la internalización del placer mediante su espiritualización, porque al incorporar a los sentidos al acontecer anímico, se los sublimiza y se los controla, es así como de dicha unión de los sentidos y del alma nace la idea burguesa del amor.²⁰¹

Otro ejemplo de lo anterior lo tenemos con el ideal cultural en el plano del arte, que tiene como razón que “la sociedad burguesa sólo ha tolerado la realización de sus propios ideales en el arte” y los ha hecho universales, además lo que es considerado como utopía, fantasía o perturbación, está allí permitido. En el arte, la cultura afirmativa ha señalado las verdades olvidadas sobre las cuales, en la vida cotidiana, triunfa la justicia de la realidad. El médium de la belleza purifica la verdad y la aleja del presente. “Cuando este mundo bello no es presentado como algo remoto, es desactualizado por obra y gracia de la magia de la belleza”.²⁰²

El autor se refiere con esto a que si el cuerpo se convierte en una cosa bella, también se traduce en una cosas para presumir, y esto sin lugar a dudas da una momentánea felicidad. Se trata de un arte del cuerpo bello, perfectible. Una simple y trivial apariencia que produce satisfacción “tal como hoy puede mostrarse sólo en el circo, en los *varietés* y en las revistas, esta frivolidad desprejuiciada y lúdica, anuncia la alegría por la liberación del ideal, a la que el hombre puede llegar cuando la humanidad, convertida verdaderamente en sujeto, domine a la materia”. De esta manera Marcuse nos lleva a otra tesis, que es posible si se erradica la comparsa del ideal afirmativo y “cuando se goce de una existencia sabia, sin racionalización alguna y sin el menor sentimiento puritano de culpa, es decir, cuando se libere a los sentidos de su atadura al alma, surgirá el primer brillo de otra cultura”.

²⁰¹ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 60-61.

²⁰² MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, p. 64.

Aunque hoy más que nunca predomina la visión de la belleza ideal, la cual desde su nacimiento “fue la forma bajo la que podía expresarse el anhelo y gozarse de la felicidad, para que el arte fuera dentro de la cultura afirmativa, el ámbito supremo y más representativo de la cultura, la cual dice Marcuse, Nietzsche la definió como “Cultura: dominio del arte sobre la vida, a lo cual se pregunta ¿Por qué ha de atribuirse al arte este papel extraordinario? Y el mismo responde que el poder del arte está en que “a diferencia de la verdad de la teoría es soportable en un presente de penurias”. Si bien la cultura afirmativa eterniza los instantes bellos en la felicidad que nos ofrece y así también eterniza lo transitorio. Es decir, el peso social que tiene la cultura afirmativa, radica en la anterior contradicción, protagonizada “entre la transitoriedad desdichada de una existencia deplorable, y la necesidad de la felicidad que hace soportable esta existencia”.²⁰³ Y es precisamente en este carácter de *apariencia* de la belleza del arte, que hace posible que las obras recorran todo un camino y se convierta en “una especie de individuo al que abrazamos con simpatía, del que podemos apropiarnos”, pero además el punto no está en que el arte pueda o no mostrar la realidad deseada, sino que sea una realidad bella que lleve a los sujetos a la plenitud, es decir a la felicidad que nos puede llevar el goce estético.

Aunado a esto podemos agregar que la cultura afirmativa, es la fórmula histórica sobre la cual se conservó –y aún se conserva- la reproducción material de la existencia, las necesidades del hombre, porque en la visión que ya hemos citado del arte, no es necesario hacer justicia a la realidad, pues lo que en verdad interesa es el hombre, no su formación o su posición social.

Además en la cultura afirmativa, el arte, al mostrar la belleza como algo actual, tranquiliza el anhelo de los rebeldes y así como otras áreas de la cultura contribuye a la gran función educativa que tiene esta cultura: “disciplinar de tal manera al individuo”, al que la nueva y falsa libertad ha traído una innovadora forma de servidumbre capaz de soportar la falta de libertad de la existencia social. Asimismo ha tenido que buscar otras maneras para que el hombre haga soportable lo irracional que resulta el proceso social y cultural de la vida, el dominio de lo comercial o mercantil ante lo humano y sensible y justo por esto se ha empobrecido la vida de las personas, pero que es motivada por el trabajo y lo que se pueda conseguir a manera de mercancía a través de esto. Ahí es en donde está una de las tesis centrales de la cultura afirmativa. Pues uno de los objetivos es que el hombre se sienta feliz pese a que no lo sea, pues es capaz de soportar y

²⁰³ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 66-67.

hasta justificar las adversidades que pueda tener, tal como lo muestra Monsiváis en su obra la tragicomedia, en donde nos da cuenta de cómo a través del arte y la cultura se inculcan ciertos valores en Latinoamérica como es la pobreza, la desdicha y la ignorancia, prueba de ello son las telenovelas que podemos ver en las programaciones de televisión abierta, algunas películas mexicanas sobre todo las de los años 1940 a 1980, o bien la música popular, así como el teatro.

Aquí se trata sobre todo de lo que consigue la internalización de la cultura afirmativa, que va desde la transformación de los instintos y que abarca las fuerzas explosivas del individuo en lo anímico, que ha su vez son sus brazos armados para imponer disciplina. Esta abstracta comunidad interna se convierte, en el último periodo de la cultura afirmativa, en una comunidad externa igualmente abstracta, en donde el individuo “es situado en una colectividad falsa (raza, pueblo, sangre y tierra)”. La cultura afirmativa, pues ha sido participe para que “en gran medida a que el individuo, liberado desde hace más de cuatro siglos, marche tan bien en las filas comunitarias del estado totalitario” y de los intereses de grupos sociales muy pequeños. Es pues, en el culto idealista de la interioridad en donde el individuo es sacrificado totalmente en aras de un orden establecido, pues si antes tenía que satisfacer su deseo personal de felicidad, ahora tendrá que sacrificar su deseo en aras de la grandeza del pueblo. Por ello para superar la cultura afirmativa, no es menester la reducción de la cultura en general, sino a su eliminación de su carácter afirmativo, pues nos hemos “acostumbrado a considerar que toda la esfera de la reproducción material está esencialmente vinculada a la lacra de la miseria, de la brutalidad y de la injusticia, y a renunciar a toda pretensión de suprimirlas o de protestar contra ellas”.²⁰⁴

Otro punto importante de esto esta en la propuesta que hace Marcuse y con la cual coincidimos, pues la superación real de la cultura afirmativa debe tener un enfoque utópico, porque dicha superación está más allá de la sociedad a la que la cultura ha estado vinculada, debido a que en la medida en que la cultura ha dado forma a los anhelos e instintos del hombre que pueden o no estar satisfechos, la cultura perderá su objeto. Es decir hay que proporcionarles a las masas todo aquello que ha sido creado en el marco de la cultura imperante, la cual debe ser apropiada por las masas, lo cual significa que a través de la imposición cultural se deben de someter o conquistar a las masas para constituir determinado orden social.

²⁰⁴ MARCUSE, Herbert, *Cultura y sociedad*, pp. 73-75.

Con esto podemos enaltecer el valor que tiene el cine indígena pues pese a este sistema hegemónico de la cultura a través del arte ponen en los reflectores de las pantallas la permanencia aún con todas sus performances de la cultura p úrhe -como lo resaltamos en el primer capítulo- si tomamos en cuenta esta cultura afirmativa que nos forma y construye como seres globalizados. Pero ahora es menester cuestionarnos ¿a qué se debe está apuesta por la cultura como eje rector para la constitución espiritual y sensorial de las personas? Una respuesta puede explicarse por el hecho de que en los siglos XX y XXI el espacio social se ha transformado en “un mundo finito de verdades en un mundo de infinita duda e incertidumbre”.²⁰⁵

Estamos hablando de un inminente alejamiento de lo humano, por ello hacemos referencia a que es la cultura y el arte las que pueden llevarnos a un nuevo humanismo que ayude a sortear tales incertidumbre. Porque como señala Ramos, desde la antigüedad el humanismo fue un movimiento espiritual para atraer al hombre del cielo a la tierra, para circunscribir su pensamiento y su acción dentro de los límites reales, ajustados al alcance de sus posibilidades. De esta manera, el humanismo se convirtió en un sistema de educación que se impuso en todas las escuelas de Europa y perdura en nuestros días como estudio de lenguas muertas, para hacer accesible la vida que late en los escritos de la Antigüedad o el mundo grecolatino que se descubría en su autenticidad espiritual a través de su legado de cultura en donde no era un gusto arqueológico lo que atraía de las obras de Grecia y de Roma, sino la presencia en ellas de un espíritu viviente de perenne actualidad, que entonces se manifestaba por primera vez. En tales obras existía ya definido un sentido de la vida, semejante al que en ese momento empezaba a despertar en la nueva conciencia histórica. Era ese concepto de la vida que siglos más tarde Nietzsche definía como «el sentido de la tierra». Podría decirse de acuerdo a Ramos que mientras el humanismo clásico era un movimiento de arriba hacia abajo, el nuevo humanismo debe aparecer como un movimiento en dirección contraria, de abajo hacia arriba.²⁰⁶

Respecto a lo anterior, basta con poner sobre la mesa el hecho de que en la era moderna hay multitud de factores que han empujado al hombre hacia abajo, hacia un nivel de infra humanidad, hacia el automaticismo de la racionalidad instrumental, en donde además el carácter global de las relaciones interhumanas tiende a desaparecer en la conciencia de los individuos,

²⁰⁵ PRIGOGINE, Ilya, *El fin de las certidumbres*, p. 4.

²⁰⁶ RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, p. 9.

reduciendo así las esferas en donde podría manifestarse su actividad. Saltan a la vista multitud de hechos diarios que muestran en el hombre una voluntad para hundirse en la barbarie, el salvajismo o el individualismo posesivo. Pero aunado a lo anterior, podemos preguntarnos si acaso no es necesario fomentar también la creatividad humana y procurar la recreación de la cultura, en tanto acción de cultivar para que los individuos, puedan reconstituir su identidad y su diferencia en la nueva era global, además de constituirse espiritual y sensorialmente. Creemos que sí es posible, “prueba de esto es que en cada gran época cultural, se puede percibir un concepto central del que se originan los movimientos espirituales y por el que éstos parecen estar orientados.”²⁰⁷ Aunque en realidad en cada época dicho concepto como podemos ver a través de la historia, transmuta con el tiempo, es cuestionado, nos lleva a diversas problemáticas y por tanto a infinitas respuestas pues la cultura es la concepción del ser que se oculta en las espesuras de la realidad. Para reforzar lo anterior iniciaremos con una reflexión histórica de lo que caracterizó la cultura partiendo del medioevo, en donde la acción creadora estaba cimentada sobre ideales cristianos y eclesiásticos. En el Renacimiento el sentido estético se centró en el redescubrimiento de la naturaleza secular. La Ilustración hizo suyo el ideal de la razón, con el idealismo alemán, se ornamentó la ciencia con fantasías artísticas y convirtió al arte, mediante el conocimiento científico, en fundamento de lo que es el cosmos.²⁰⁸

Con esto queremos decir que hoy más que nunca la vida cultural no debe estar separada de las realidades económicas, sociales, políticas locales y globales, así como estéticas, para superar en alguna medida hechos históricos como el auge de la burguesía, la cual el pensamiento socialista ha criticado por apropiarse de los bienes culturales de la sociedad. Estudiosos como Lukács, Goldmann, Adorno, Marcuse y Althusser señalaron a la sociedad capitalista como favorecedora del desarrollo de las subculturas, cuyo objetivo era despojar de sus atributos particulares a las comunidades y sectores sociales más desprotegidos. Es así como el capitalismo convirtió a la cultura en algo elitista e inaccesible para las masas, pese a que los valores culturales son patrimonio de la sociedad en su conjunto y no pueden ser ajenos a ella. Por ejemplo de acuerdo con Goldmann, la Revolución Francesa expresó un ideal completamente nuevo: la liberación del individuo, la aplicación de la razón a la vida, el desarrollo firme de la humanidad

²⁰⁷ SIMMEL, George, *El conflicto de la cultura moderna*, p. 317.

²⁰⁸ SIMMEL, George, *El conflicto de la cultura moderna*, p. 319.

hacia la dicha y la perfección. Nuevas formas culturales se desarrollaron fácilmente en este medio suministrando seguridad interior a la humanidad.²⁰⁹

Si dicha reflexión o circunstancias las tratamos de emparentar con lo ocurrido en México, podemos resaltar que posiblemente nuestra última etapa de ideales definidos terminó con los muralistas nacionalistas encabezados por Diego Rivera, Clemente Orozco, el Dr. Atl y Rufino Tamayo, además del compositor Silvestre Revueltas y el Premio Nobel Octavio Paz. Pese a estos antecedentes, el impulso fundamental que tiene dentro de sus bases la cultura contemporánea es negativo, y esto quizá se debe a que a diferencia de los hombres del pasado, nosotros hemos estado durante algún tiempo sin un ideal definido, incluso sin ideales de ningún tipo, porque servimos a los impuestos por la cultura afirmativa como lo ha sustentado ampliamente Marcuse.

Dice Simmel, que si se pregunta hoy a los hombres de las capas más instruidas sobre los ideales que mueven sus vidas, la mayoría daría una respuesta especializada derivada de su experiencia profesional, pero rara vez se escucharía voz alguna en favor de un ideal cultural que pudiera gobernar al conjunto de la humanidad. Existe una buena razón para explicar esto: las ciencias, los escenarios culturales, los estamentos sociales, las religiones, han recreado mundos incompatibles que hacen impensable la unidad. Dicho de otra manera, “no sólo hay por así decirlo, una carencia de material para un ideal cultural unificador, sino que los ámbitos que debería circunscribir son muy numerosos y heterogéneos como para permitir semejante unificación intelectual” o cultural.²¹⁰

Por un lado tenemos una globalización de la cultura carente en gran parte de ideal y por otro lado se constituye como un unificador cultural que imposibilita dicha centralización para pensar en dos cosas elementales que son: la cultura y su relación con la libertad, pues si la evolución social no cambia de orientación, el hombre vivirá y actuará cada vez más en una sola dimensión, la de la adaptación a la realidad, y no a la otra, la de su superación. Aunque se puede comprender y describir su de las adversidades culturales, a partir de dos aspectos distintos y complementarios. El de la rebelión formal de un arte, tal es el caso del cine indígena p'urhepécha, que ha encontrado pese a que no son de su invención, nuevas maneras de expresión para

²⁰⁹ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p. 10.

²¹⁰ SIMMEL, George, *El conflicto de la cultura moderna*, p. 320.

reivindicar su cultura. El otro aspecto es el tema mismo de la rebelión al interior de las obras o creaciones estéticas y artísticas, en donde se forma tema, materia y un discurso contra hegemónico por mediación de todo el simbolismo espiritual de la obra. Es decir, contar con un arte humanista que sea materia simbólica sumamente potente capaz de llevarnos a la contemplación, la interiorización, la reflexión, el goce estético, generar como en el cine que estamos estudiando en este trabajo, sentimientos de afinidad o identidad para superar el ostracismo del hombre.

Otra salida que se le puede dar a esta hegemonía cultural, vista como cultura afirmativa que se ha globalizado, es darme un mayor peso a la diversidad cultural y las bondades que puede tener tal sugerencia, como ejemplo tenemos nuestro proyecto “al cine de verano”, que tiene como uno de sus objetivos centrales posibilitar una pedagogía intercultural en donde la cultura p’urhépecha tenga un espacio dentro del entorno escolar, pues si bien ahí se transmiten únicamente elementos de la cultura afirmativa.

Aunque debemos decir que el tema de la diversidad, interculturalidad y multiculturalidad, se viene gestando al menos en lo educativo desde los últimos 15 años al menos en nuestro país, y quizá esto tenga que ver no con el hecho de brindar una educación más plural y que cumpla con las necesidades de los grupos por ejemplo indígenas, creemos que en realidad responde a que una de las problemáticas actuales tiene que ver con la manera en que serán tratadas o resueltas las complicaciones y exigencias para reconocer y respetar la diversidad, sobre todo porque los movimientos sociales que las promueven lo exigen. Pero no sólo ellos protagonizan dichos sucesos, también se tiene que hablar de otro aspecto y es que la diversidad cultural son en gran parte producto de las circunstancias sociales, culturales y globales, que en cierta medida han hecho ciudadanos que no pertenecen o tienen estancias en una región, sino en varias regiones del mundo.

Lo antes referido dice Nussbaum, hace que el mundo sea “inevitablemente multicultural y multinacional”.²¹¹ Pero debemos preguntarnos ahora ¿cómo se ha visto reflejado esto en el sistema educativo? Un primer momento podemos decir, se puede percibir con el florecimiento de

²¹¹ Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. p 27.

la educación intercultural, cuya pretensión dice Dietz, es inculturalizar el currículum y la praxis escolar, lo cual “no constituye una mera adaptación a la multiculturalización *de facto*”, lo que si se tiene como algo real es que se ha convertido en la base ideológica de la educación intercultural, como una manera de diferenciar la educación de las minorías, como son los grupos indígenas.²¹² También se pretende a través de estas modalidades de educación intercultural, como es el caso de las 10 Universidades interculturales que hay en el país y otras tantas en Latinoamérica, la interacción y el respeto de las culturas que en el seno de estas instituciones puedan cohabitar.

Si bien ya cuestionamos y debatimos en torno a la diversidad cultural que se puede o no dar referente a lo netamente educativo, el cual como sistema formador de sujetos tiene una gran relación con la cultura que los estados y naciones transmiten y por tanto los ciudadanos llevamos a la praxis, por ello ahora debemos sustentar la trascendencia que tiene hacer valer de alguna manera este principio de diversidad cultural, como lo han hecho los indígenas a través de su cine. Para dar respuesta nos apoyaremos de Samuel Ramos pues no en vano en su obra *El perfil del hombre y la cultura en México*, sustentó que para hacer cualquier reforma en la vida o la realidad, debe construirse sobre bases sólidas: “es necesario fundarla en una profunda reforma del carácter de nuestros hombres [...]”.²¹³ Pero la sabiduría señala el autor debe ser elemento fundante de este nuevo carácter, la cual no se aprende actualmente en las escuelas. Es decir existe cierta sabiduría que sólo se logra a través de la experiencia de vida y la construcción de un espíritu afincado en lo que la cultura puede dar y representar para cada grupo cultural, como lo podemos corroborar en el cine realizado por los purhépecha.

Siendo así se puede argumentar que se habla de cultura cuando la razón creadora de la vida va labrando maneras propias de expresión, que puede llevar a la simple manifestación o a procesos más complejos como la autorepresentación, la reorientación o reafirmación de la cultura, como también lo podemos percibir en el cine indígena michoacano. En general estas formas de expresión comprenden, en sí, el fluir de la vida dotándola de contenido y forma, libertad y orden. Además es importante señalar que una obra de arte como es un film son producto de los procesos históricos de la vida. Es decir son andamios donde se pueden hacer

²¹² DIETZ, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*, p. 13.

²¹³ RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, pp. 7-9.

visibles o robustecer la capacidad reflexiva o creativa de la vida, es así como entre muchas cosas se puede dar un dinamismo y una diversidad de contenidos culturales por mediación del arte ante lo cual Simmel repara

El cambio permanente de los contenidos culturales, en definitiva, de cada estilo cultural como un todo, es la constatación o, antes bien, el éxito de la fecundidad inextinguible de la vida, pero también de la profunda contradicción entre el flujo eterno de la vida y la validez y autenticidad de las formas objetivas en las que inhabita la vida. Ésta se mueve perpetuamente entre muerte y resurgimiento —entre resurgimiento y muerte—. Este carácter del proceso histórico de la cultura ha sido constatado primeramente en el cambio económico. Las fuerzas económicas de cada época despliegan formas de producción que se ajustan a su naturaleza. La economía de esclavos, las constituciones gremialistas, los modos agrarios del trabajo de la tierra —todos ellos, ya formados, expresaban adecuadamente los deseos y las capacidades de su época—. Una época en la que las formas culturales se perciben como un alma exhausta, que ha dado de sí todo cuanto ha podido, mientras aún se encuentra completamente cubierta de los productos de su fecundidad anterior.²¹⁴

No obstante en el actual desarrollo cultural, políticas culturales y espacios para la difusión, poco se ve la gran diversidad, pues entre tanto existe sometimiento a la influencia de poderosos consorcios mediáticos que definen la agenda cultural, en donde promocionan sólo a determinados intelectuales y artistas, estableciendo nuevas formas de poder y hegemonía que se apropian de los recursos y la gestión del patrimonio cultural, a la vez que tratan de implantar una orientación ideológica única, se suprime la diversidad cultural y la democrática apertura de oportunidades.

Con lo anterior estamos partiendo nuevamente de la existencia de una cultura afirmativa, y por ello resulta importante, pone en relieve tratar de ver todo cuanto conocemos como referente para traducir otra cultura, averiguar en el intento que eso es improbable y como consecuencia llegar al desdén de lo otro, o bien a no ser conscientes de que el saber especializado no se puede componer como un todo gnoseológico que se desenvuelve en íntima relación y en el largo transcurrir del tiempo, en vínculo con las condiciones que impone el medio; no partir del hecho de toparse ante distintos presupuestos epistemológicos que sin duda ofrecen dificultades de intercambio, complementariedad, concomitancia y en su caso, de radical diferencia entre

²¹⁴ SIMMEL, George, *El conflicto de la cultura moderna*, pp. 315- 317.

culturas; por último, desconocer en todo caso los principios éticos, los métodos y los bagajes teóricos para promover la inculturación en donde se destaca el sometimiento de una cultura hacia otra, con lo cual consideramos se puede explicar el fracaso que se ha tenido para lograr un verdadero diálogo de saberes entre culturas.

¿Acaso no desde hace mucho tiempo se pugna por el reconocimiento y la praxis real de la diversidad cultural? por ejemplo Abbagnano y Visalberghi, apuntan que cada grupo humano (primitivo o civilizado) tiene una *cultura* propia que le ha permitido sobrevivir. *Cultura*, entendida por los autores como el conjunto -más o menos organizado y coherente- de los *modos de vida* de un grupo humano; al hablar de “modos de vida” hacen referencia a lo ya dicho, es decir, las técnicas de uso, de producción y comportamiento. Incluso una costumbre en apariencia insignificante y banal como lo es un modo de saludar, es una regla de conducta destinada a subrayar la actitud amistosa. En este contexto, el carácter general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida* y que pueda ser transmitida en alguna forma. Con ello sus contenidos no se dispersan ni se olvidan. Esa transmisión, enfatizan, es la *educación*.²¹⁵ Aunque nosotros le llamaríamos formación.

Si bien al igual que Goldmann entendemos que la cultura que transmite la escuela no siempre es producto de las culturas en las que desarrollan los alumnos, por tanto para que existe en el seno de la escuela un diálogo entre saberes lo cual nos parece que vas allá porque por ejemplo si incorporamos el arte producto de una cultura ajena a la impuesta por el sistema escolar, pero que proviene de la cultura de los estudiantes, el arte como es el cine puede cumplir un objetivo que consiste en conferir a los sujetos la conciencia de sí mismos, las posibilidades de satisfacer sus propias aspiraciones afectivas, identitarias y culturales, al tiempo que brinde a quienes componen un grupo cultural su imaginario, el cual puede compensar inconsecuencias impuestas por la realidad. Al respecto Lukács refiere que la creación es un eficiente vehículo de conocimiento, siempre y cuando sea capaz de reflejar la realidad del mundo. Así mismo señala que el artista además de dejar un testimonio de la realidad, debe dar cuenta de los destinos del pueblo, pero desde la visión del propio pueblo.²¹⁶

²¹⁵ ABBAGDANO, Nicola, VISALBERGHI, A, 2005, *Historia de la pedagogía*, p. 6.

²¹⁶ Citado en GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p. 9.

Es así como proponen Goldmann y Lukács, que en las obras de arte debe considerarse el supuesto de que todo comportamiento humano es una posibilidad para dar respuesta a cualquier circunstancia, por ello mismo, tiende a ser un espacio para el equilibrio entre el sujeto de la acción, visto como artista y el objeto sobre el que reposa el mundo circundante deleitado en la creación.²¹⁷ Esto nos lleva a pensar por un lado , que la estética es posible siempre y cuando sea social; en tanto posibilidad de reproducir la realidad y como eco reflejo de la conciencia social.

Como se podrá percibir aquí estamos hablando ya de otra visión de la cultura afirmativa. Pero si pensamos por otro lado en la evolución que han tenido las sociedades modernas debemos cuestionarnos ¿hacia donde nos puede llevar tal incógnita? Podemos mencionar que en el marco de la historia de las sociedades se percibe una ascendente desculturalización, así como un gran sustento de valores culturales, o bien una función social, democratizadora y plural culturalmente hablando. Prueba de esto es la estimulación de la creación mediada por recursos gubernamentales, la falta de espacios para la cultura en ciertos lugares, y la falta de políticas públicas y privadas para hacer crecer el interés por las manifestaciones artísticas y lo que evocan en el espíritu de las personas. Ante esto Goldman repara señalando que,

El verdadero problema de la acción cultural y el desarrollo de la personalidad en las sociedades modernas se plantea a nivel de la vida económica y social de las transformaciones de ésta: es el problema de las posibilidades de una reorientación de esa vida hacia renacimiento de la actividad y de las responsabilidades de los individuos.²¹⁸

Esto hace evidente que el valor de la cultura en las sociedades cambia, por ello es de gran trascendencia que el mundo que la cultura muestra se acerque a los ciudadanos, al tiempo que sea explicado y por tanto comprendido, pues sólo así se puede poner en relieve el valor de libertad y medio de expresión que tiene. O acaso no una de las funciones de la cultura debe ser llevar a la reflexión a los sujetos, para que construyan una conciencia posible y el arte puede ser el medio por el cual se presentes sucesos y manifestaciones simbólicas y significativas del hombre.

²¹⁷ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p. 18.

²¹⁸ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p. 25.

Con esto podemos transitar a otro tema que nos interesa por la orientación de nuestro trabajo de investigación. Nos referimos a la propuesta que se puede hacer en torno a la posibilidad de una conciencia posible a través de la cultura. ¿Pero en qué consiste tal ofrecimiento? Y esta se empieza a forzar por mediación del arte en tanto producto de la cultura, pues en cada manifestación del sentido creador traducido en obra se puede descifrar por su esencia y entramado de significados lo que piensa un individuo o grupo, las diferencias en su conciencia en tanto miembro de una cultura específica.

Para recrear lo anterior, podemos hacer referencia al cine de Hollywood o a sus obras en serie de serigrafía de las cuales fue pionero Andy Warhol que conforman el arte contemporáneo estadounidense. El punto es que si nos acercamos al grueso de este tipo de obras podemos advertir que son producto de una cultura capitalista primero liberal y racionalista, luego imperialista y ahora un capitalismo de organización que pregona por una sociedad de consumo, de masas, tecnocrática en donde las relaciones interpersonales tienen a diluirse “en la conciencia de los individuos”, por esa visión individualista y atomizada de los “hombres con los demás obras y el universo”, además

La comunidad, los valores positivos, la esperanza de superación, todas las estructuras cualitativas tienden a desaparecer de las conciencias de los hombres para dejar paso al entendimiento y a lo cuantitativo; la realidad pierde toda transparencia y se hace opaca, el hombre viene a ser limitado y desorientado; el progreso considerable de las fuerzas productivas y, con ellas, de la ciencia y la técnica, sólo se realiza al precio de un enorme encogimiento del campo de la conciencia.²¹⁹

Esta cita es importante, porque es una reflexión que nos traduce el poder de la cultura como medio de expresión de lo que la constituye, sus objetivos, su masificación y por tanto su posibilidad formadora o deformadora de subjetividades. Además abriremos un espacio para reflexionar lo expuesto por el autor, porque si bien nos da una idea de cómo funcionan culturalmente hablando las sociedades modernas, no se explica cómo progresivamente hemos llegado a esto. Pues de acuerdo al autor, la desculturalización se da por la desorganización y división de los receptores, debido a que antaño en las sociedades tradicionales cuando se

²¹⁹ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, p 71.

asimilaba la recepción de los valores que se transmitían producto de la cultura, “constituían una primera ola de emisiones” en el interior de lo que él llama “circuito cultural”.

Pero ahora existe una cantidad indiscriminada de informaciones en “todos los terrenos de los mass-media”. Esto demanda para su asimilación una gran capacidad de síntesis y conocimientos básicos de los códigos para descifrar los mensajes emitidos por los medios de comunicación ahora sumamente visuales y audiovisuales. Dice Goldmann que incluso al margen de todo mensaje tendencioso debido a los intereses del estado y los grupos de poder , lanzado sobre “receptores relativamente pasivos puede ser un elemento de desorientación, de debilitamiento de la comprensión”.²²⁰ Por ello uno de los problemas de la acción cultural y del desarrollo de la personalidad en la era moderna, se plantea a nivel de la vida económica y social y no a la reorientación de esa vida, a crear condiciones y tener los medios para llevarla a un renacimiento a través de la acción cultural producto de la conciencia de los individuos.

Pero está conciencia también debe tener bien entendidos ciertos aspectos a considerar para ser obstáculos a superar:

Al interior de las sociedades industriales occidentales (...) las relaciones de dominación se sitúan esencialmente en el plano de la violencia intelectual y la reducción de la actividad del campo de la conciencia, (...) que tiene luego, a su vez repercusiones en el conjunto de la vida humana en la medida en que impiden que los individuos se interesen por los problemas de la organización económica, social y política y les conducen a preocuparse cada vez más, sino exclusivamente, de los problemas del consumo y, como mucho, de cuestiones de estatuto social y de prestigio.

Con esta definición psíquica y cultural del orden y funcionamiento de las sociedades modernas, queremos resaltar el valor que tiene el hecho de que un grupo cultural específico se salga de este carácter circular y global de la cultura para mostrar su propio sentido y objetivos en tanto grupo cultural como podemos verlo en el cine realizado por los p'urhépecha.

²²⁰ GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, pp. 56-57.

CAPÍTULO III
ANTECEDENTES PEDAGOGICOS Y DIDÁCTICOS
DEL BINOMIO CINE -EDUCACIÓN

¿Por dónde iniciar un discurso que busca reflexionar sobre los antecedentes y las posibilidades que brinda la relación entre el cine como arte y la pedagogía como elemento guía de la educación? Para darle un orden a la argumentación, debemos comenzar con explorar las cualidades que tiene el cine desde su nacimiento a finales del siglo XIX, para proseguir con la visión pedagógica y el uso didáctico que ha tenido a lo largo de los años en el marco de la educación, en donde sobresale el interés por conocer las didácticas con las que se han introducido las películas en el aula, qué ha aportado el cine en las prácticas de enseñanza, o bien “cuándo es el cine el que interroga una práctica de la enseñanza y cuándo una escena educativa, de la que participa el cine”, o cómo se han reajustado las posiciones de los docentes, los alumnos y el conocimiento ante la renovación pedagógica del sistema educativo a través de los medios tecnológicos.

El cinematógrafo (primer máquina capaz de grabar y proyectar películas), fue creado por los hermanos Louis y Auguste Lumière quienes el 28 de diciembre de 1895 exhibieron las primeras películas en el *Salón Indio del Grand Café* en París. Los franceses buscaban retratar la realidad, con el objetivo de tener testimonios de las cosas cotidianas o extraordinarias que sucedían, prueba de ello esta la cinta *La llegada del tren* y *El desayuno del bebé*, las cuales podían ser capturadas por la lente de la cámara, lo cual es creemos uno de los elementos cruciales que dieron nacimiento al documental. El cine por sus características se consideraba un medio de entretenimiento menor hasta que George Méliès decide usar efectos especiales en sus películas los cuales llamaron la atención de la gente, pues a inicios del siglo pasado descubrió otra posibilidad del cine, que era su posibilidad de recrear dramas reales que podían rebasar la realidad para recrearse a través de la ficción, lo cual llamo *la fábrica de los sueños*. Hizo más de 50 películas entre ellas *Viaje a la luna* que es considerada la primer película de ciencia ficción.

Estamos hablando de que el cine desde sus orígenes, por su naturaleza, tuvo la posibilidad de mostrar el simbolismo humano como una de sus primeras características. Pero qué camino recorrió para ello, para dar una respuesta reviviremos algunas ideas que plasmó André Bazin teórico y crítico francés en su libro *¿Qué es el cine?* en donde hace un recuento de cómo la humanidad a través de un grupo de hombres se embalsamó a sí misma, después hizo una pintura que empezó a acoplarse cada vez más a las dimensiones del hombre, luego creó una caja oscura que permitió hacer un *copy cap* de la realidad, posteriormente inventó la fotografía con Niépce y

luego desarrolló el cine. Es decir, siempre ha estado buscando formas simbólicas de expresión para mantenerse en una imagen que después se pueda convertir en imaginarios además de tener de esta manera un registro histórico del espíritu y evolución social.²²¹

Con esto se puede decir que dicho simbolismo humano, a su vez le permite crear imaginarios sociales que se construyen a partir de la visión del espectador cinematográfico, Gombrich aporta, que en la aprehensión de las imágenes se incluyen ideas *estereotipadas* que tenemos desde antes de observarlas, que nos llevan a emitir hipótesis que serán verificadas, enriquecidas o invalidadas. Quien observa pone en práctica el reconocimiento de las imágenes en las que quizá ve lo mismo que en la realidad: colores, formas, texturas.²²² En este sentido, estamos hablando de una interacción simbólica, entre lo que me muestra el film y lo que descubre el individuo para estructurar su personalidad y crear vínculos con el mundo exterior. Lo que también es posible a través de la recepción de las imágenes es que depende de las características intelectuales, psicológicas, sociales y culturales del espectador para determinar la afección de las imágenes, el placer produzcan, así como la significación, el valor y el uso que haga de éstas. Quizá por esto, comenta Tarkovski que el éxito del cine estriba en conseguir llevar a cabo estas funciones y a la vez ofrecernos un mundo ficticio, aunque tan similar al que vivimos, tan creíble, que nos induce a olvidarnos de que cuanto vemos en la pantalla no es la realidad sino un entramado artístico hábilmente elaborado.²²³ Es así como en ocasiones percibimos un mundo utópico que aceptamos o deseamos.

Ahora debemos preguntarnos ¿por qué el cine logra dicha aceptación social? Quizá la respuesta la encontremos en lo sustentado por Mirtry, quien resalta que este arte tiene la capacidad de conectarnos con dimensiones personales, (intereses, deseos, afecciones), de la misma manera el cine interioriza tanto al hombre con sus manifestaciones que despierta en el como espectador, la capacidad de realizar análisis, juicios de valor éticos y morales, así como cambios de actitud.²²⁴ Pero además se ocupa a veces en reflexionar la vida humana, con todo y sus pasiones, valores, ideología, psicología. Basta ver algunos films de Krzysztof Kieslowski, Ingmar Bergman, Lars Von Trier, Wim Wenders, Pedro Almodóvar, István Szabó, entre otros.

²²¹ BAZIN, André, *¿Qué es el cine?*, pp. 24-26.

²²² GOMBRICH, E. *La imagen y el ojo*, pp. 12-14.

²²³ TARKOVSKI, Andrei, *Esculpir el tiempo*, pp. 44-45.

²²⁴ MIRTRY, Jean, *Estética y psicología del cine*, pp. 8-12.

Aunado a esto, Marc Ferro señala que el cine también desde su nacimiento y más ahora, influye en las sociedades para el conocimiento del devenir, puesto que como arte-espectáculo desempeña el papel de informador privilegiado sobre sujetos y acontecimientos del pasado o del presente, es decir, sobre la historia.²²⁵

Esto cobra importancia, pues no debemos omitir que antes del nacimiento del cinematógrafo los sujetos se recreaban en cuestiones históricas a través de la literatura que recreaba sucesos, espacios, así como la historia de personajes famosos de diversas épocas y latitudes. Tenemos por ejemplo las obras: *Macbeth*, *Ricardo III* o *Cómo Gustéis*, de William Shakespeare o la *Doncella de Orleans* de Friedrich Schiller; y novelas como *La máscara de Hierro* o *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas, *El Jorobado de Notre Dame* o *Los Miserables* de Víctor Hugo, o bien *La Guerra y la paz* del ruso León Tolstoi, las cuales redundaron en ser herramientas de trascendencia para que los lectores imaginaran momentos del pasado. En gran medida esto también ha sido logrado por las obras cinematográficas, pues el cine recrea también una historia, se aprecian las simultaneidades y las continuidades, y a veces quedan por más tiempo en la memoria que lo leído en textos.

Para ampliar lo anterior, podemos utilizar lo dicho por Ferro quien comenta que los alumnos de hoy, cuando ven una película de época, sienten que es lo más cercano a viajar al paso, o bien que los jóvenes franceses, conocen mejor la conquista del Oeste norteamericano, que el siglo de Luis XIV, debido a la cantidad de filmes que existen de este tema.²²⁶ O bien, se puede hablar de una pretensión de legitimidad social del cine. Nos referimos por ejemplo a las obras de Eisenstein en la extinta URSS, quien acompañado de otros cineastas se unió a los literatos para expresar ideas y para dar su visión de la historia, y el funcionar de la sociedad y su respectiva crítica.²²⁷ Las obras que resaltan son: *Lutero* de Eric Till, *Dantón* de Andrzej Wajda, *Germinal* de Émile Zola, *Henry V* de Laurence Oliver y *La batalla de Argel* de Gillo Pontecorvo y a manera de ficción existen también *Naranja mecánica* y *Barry Lyndon*, de Stanley Kubrick.

²²⁵ FERRO, Marc, *El cine, una visión de la historia*, p 7. Al respecto también puede consultarse al mismo autor, en sus obras, *Cine e historia*, (1980) y *Historia contemporánea y cine*, (1995).

²²⁶ FERRO, Marc, *El cine, una visión de la historia*, p. 6.

²²⁷ Marc Ferro, *El cine, una visión de la historia*, p. 30.

Aunado a ello, el cine también ha construido su propia idea para diversificar las formas de concebir el tiempo y el espacio, pues se ha caracterizado de acuerdo al cineasta, Jean Epstein como una máquina de “modelar el tiempo”, inventa un tiempo diferente al del mundo real, reduciéndolo a un “para mí”. La persona sabe que no puede volver atrás en el tiempo, pero puede recordar el pasado, anticipar el futuro y estar en el presente, gracias al director que modela el tiempo, a su libre albedrío. Hablando técnicamente, de acuerdo a Cassetti y Federico Di Chio la narración con su orden, duración y frecuencia, es considerada en el cine como el arte del tiempo, tiempo que nos lleva a dos realidades: tiempo colocación que se caracteriza por la datación puntual de un acontecimiento, es decir nos dice en dónde se desarrolla la historia y el tiempo devenir, que se propone como flujo constante, irreducible a los instantes que lo constituyen.

En cuanto a los elementos que dan forma a la narración, el orden determina los acontecimientos que pueden ser en base a cuatro temporalidades: *Tiempo circular*, que es la sucesión de acontecimientos ordenados de tal manera que el final de la serie sea siempre idéntico al de origen. *Tiempo cíclico*, es la sucesión de acontecimientos ordenados, en donde el fin de la serie sea análogo al de origen, aunque no sea idéntico. *Tiempo lineal*, es la sucesión de acontecimiento ordenados, en donde el punto de llegada de la serie es distinto al de origen y éste a su vez puede ser vectorial, es decir, cuando sigue un orden continuo que puede ser progresivo contar una historia de inicio a fin o a la inversa lo no vectorial, es un orden discontinuo, tiene rupturas que pueden recuperar el pasado por medio del flashback, fenómeno comparable con la analepsis literaria, o bien puede anticipar el futuro, que es el flasforward, que es la prolepsis literaria. Tiempo *anacrónico*, cuya representación del film se organiza sin relaciones cronológicas definidas. Lo trascendental de esto es que se puede irrumpir en el tiempo para que el espectador imagine y forje los acontecimientos insertos en la narrativa del film.²²⁸

Epstein, nos aclara que el tiempo no es sino la sucesión de fenómenos y relaciones esencialmente variables. Lo podemos ver en otras expresiones artísticas, como la pintura impresionista en donde el uso de la luz y sus manifestaciones en el tiempo, cambian la percepción de un objeto, para tal efecto otro crítico francés resalta: “el camino de la tarde es siempre distinto

²²⁸ CASSETTI, Francesco, DI CHIO, Federico, *Cómo analizar un film*, pp. 151-163.

al de la mañana, aunque no difiera un milímetro de él: transcurre bajo otra luz, en otro aire, con distinto estado de ánimo y con distintos pensamientos”.²²⁹

El cine a su vez, nos permite advertir tres perspectivas del tiempo, según Andrei Tarkovski. El primero tiene que ver con la *experiencia temporal del espectador*, quien “recupera” el tiempo durante la proyección. Consiste en establecer una relación con la memoria y la experiencia del tiempo que pasa. No puede existir el tiempo presente si no es en relación con el tiempo pasado, “el pasado es más real que el presente” debido a que vuelve a ocurrir frente a nuestros ojos y el espectador lo percibe y “re-vive” mientras observa la proyección. El segundo es el *tiempo sellado*, el cine puede sellar el tiempo en forma de acontecimiento, registra y nos muestra lo que decida de la vida y sus elementos, como ocurre en algunos films del cine indígena michoacano en donde se encapsulan sucesos o manifestaciones culturales que una vez filmados garantizan de alguna manera su permanencia. La tercera visión, refiere al *tiempo esculpido*, cuya referencia es la capacidad del cine de tratar el tiempo, de recogerlo y re-formarlo, pero respetando el tiempo real, el tiempo vivo y el futuro, negándose a cualquier tipo de espectacularidad, sólo *esculpiendo el tiempo* mediante la puesta en escena y las acciones de los personajes. “remitir tanto al mundo como al acontecimiento descrito.”.

Aunado a esto el cine puede remitirnos, a partir de su narrativa y sus perspectivas del tiempo, al juego de los sentidos, nos referimos a la *imagen testimonio* y la *imagen identidad*. La primera expresa una postura muy clara del mundo trata de rescatar y traer a la memoria los acontecimientos humanos e históricos mediante lo presentado en la pantalla, no importa si son exhibidos con gran espectacularidad o simple referencia del mundo y su cotidianidad, pues una apuesta es que lo presentado en el film que muchas veces está presente en el imaginario social e individual. La *imagen identidad*, se construye en relación con el otro, es un límite entre la conciencia y la praxis social, lugar donde cada persona se construye como tal y la identidad se relaciona con representaciones sociales que permiten que la persona, se reconozca y se sienta identificada con un contexto cultural, en su caso se seleccionan los estereotipos, roles sociales y las relaciones de poder que se propone interpretar el film.²³⁰

²²⁹ AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, p. 44.

²³⁰ Citado por AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, p. 39.

Para abonar a la reflexión, pensemos en la existencia del cine antropológico y el etnográfico, este último por ejemplo, pretende registrar ciertos sucesos o manifestaciones que permiten analizar a una sociedad o grupo de personas, tal es el caso de Edgar Morín, y Jean Rouch quienes en su película *crónica de un verano (parís 1960)* buscaron crear un film no interpretado, sino vivido por hombres y mujeres, que dieron momentos de su existencia, fue una experiencia de cine realista, porque la idea total era saber cómo vive la gente y cómo se defiende en la vida, pues con ello recrear ante el espectador el espíritu de la sociedad parisina de la época. Con esto queremos decir, que las imágenes percibidas a través del cine, son reflejo de la necesidad, posibilidad, imposición y decisión del espectador, cuyas representaciones coadyuvan para que el sujeto, construya un imaginario social de sí mismo, del mundo y de la alteridad, aunque no debemos olvidar que el cine tiene intereses constitutivos asociados con el autor del guión y el director.

Existe otro ángulo del cine como arte y este lo explica Monsiváis, a través de un análisis histórico de aquellos elementos o ejes culturales como la poesía, la música popular, el teatro, el cine, la televisión, la enseñanza histórica elemental y las fábulas de pueblo o barrios, que han sido cruciales para la construcción de lo que el denomina educación melodramática, que es fundamental para la formación sentimental e ideológica de los ciudadanos en Latinoamérica. Pero sobre todo muestra cómo a través de la moral, religión y la educación sentimental se aprende a “ser” y dicho ser aprende a su vez a relacionarse con los otros. Por ejemplo en el teatro lo central de las historias del melodrama, radica en la mezcla del género con un público que a lo largo de dos siglos, adquiere una parte importante de “su educación sentimental, su entrenamiento gestual y verbal en materia de infortunios de vida”.²³¹ Respecto a esto últimos basta revisar el libro *cuando las negras de Chambacú se querían parecer a María Felix*, de Ricardo Chica.

En cuanto al cine el autor lo denomina “la escuela de las masas”, porque predica la moral, utilizando como aliada a las seducciones de la tecnología, por ejemplo dice: el *close-up* exalta, el plano americano jerarquiza, el *zoom* delata y el acercamiento a un rostro desencajado es una indagación psíquica. Además de que construye un sistema de cercanía, que provoca en los espectadores saberse testigos, cómplices, jurado o deudos de la trama.²³²

²³¹ MONSIVÁIS, Carlos, *se sufre porque se aprende*, p. 27.

²³² MONSIVÁIS, Carlos, *se sufre porque se aprende*, p. 29.

En realidad esto se puede experimentar cuando somos espectadores, pues el peso redundante en los efectos inmediatos que muchas veces se experimentan. Hablemos respecto a lo minucioso que puede ser el zoom y la penetración a la psique de alguien basta con ver algunas cintas de Ingmar Bergman (*Sonata de otoño*, *Secretos de un matrimonio*, *Saraband*) o bien de Akira Kurosawa (*los siete samuráis*, *Fortaleza Escondida*, *el idiota*, *Perro rabioso*). Y es que el cine se esfuerza por conseguir que las sociedades se identifique con sus filmes, se apropie de ellos, los haga suyos y para ello hace que tanto los grandes problemas como los pequeños, los que afectan a masas o a individuos se encarnen en la pantalla con lo que se produce una relación en una doble dirección: el cine acepta las características y problemas de un grupo cultural o entorno determinado y al proyectarlos permite que se reconozcan a sí mismos en los filmes y los haga suyos. En este sentido, nos vienen al recuerdo filmes como *11 de septiembre*, de Loach; *El Pianista* de Polanski; *Te doy mis ojos*, de Bollaín, o *Mar adentro* de Amenábar. De ahí que la asistencia de los espectadores y el cómo llevan lo visto en pantalla a la práctica se convierta en un barómetro de la vida y el orden social.

Es así como todo lo anterior, nos ayuda a dar cuenta de las cualidades simbólicas, imaginarias, históricas, culturales, psicológicas, sociales, educativas y estéticas del cine, aunque existen teóricos que consideran que desde sus inicios la cinematografía en general, buscó educar a los espectadores, pues éste ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. Además desde sus primeros años, algunos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine.²³³

²³³ García, Román, "El cine como recurso didáctico", p. 123.

1. EL ENCUENTRO ENTRE DOS DISCURSOS: EL CINE AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

Se cree que desde el nacimiento del cine, llamó la atención en instituciones educativas, en educadores, en pedagogos, en sociólogos y en historiadores de la cultura, quienes se preguntaban cómo podía incorporarse a las prácticas educativas como herramienta didáctica y pedagógica. Este interés por el nuevo arte, en parte se debía a sus cualidades,²³⁴ pues aunado a lo señalado en párrafos anteriores, podía mostrar elementos de otras culturas, riquezas naturales, territoriales y humanas. Además de que su origen se da casi de manera paralela con la revolución industrial que trajo consigo el desarrollo tecnológico, así como la educación instrumental y mecanicista, lo cual le daba un mayor valor como herramienta didáctica, además de ser su incorporación un reto para los sistemas educativos del siglo XX por su visión renovadora y modernizante.

Dichas preocupaciones, se pueden percibir a lo largo de la historia del cine, pues teóricos como Mirz, Metz, y pedagogos como Mercante se ocuparon por descifrar el efecto que lograban producir las imágenes en sus espectadores y el desarrollo de la persistencia retiniana, o bien el cambio de actitud y pensamiento provocado por determinado tipo de films. La década de los 20's del siglo pasado es un testimonio de las incertidumbres educativas que se tenían en torno al cine, pues Sluys, quien fue un educador de origen belga que además era miembro de la *Liga de Enseñanza*, el cual se caracterizó por agrupar a pensadores libres dispuestos a participar en la renovación de la pedagogía a mediados del siglo XIX, advertía que los medios audiovisuales podían desplazar a los textos impresos y por ello realizó la primera proyección pensada para corroborar las capacidades educativas que podía tener el cinematógrafo esto era lo más trascendental; estas eran las principales preocupaciones respecto de la relación cine-educación:

¿Cuál es la acción fisiológica y psicológica de las proyecciones luminosas y su influencia sobre la inteligencia, los sentimientos y la voluntad? ¿En qué casos puede ser un auxiliar de la instrucción y de la educación? ¿Qué método es preciso aplicar en las lecciones con películas y demás vistas de proyección? ¿Qué condiciones deben reunir los locales, los aparatos, las películas y demás vistas?

²³⁴ Noté que aunado al interés por las posibilidades educativas del cine, también se tenía la concepción de que era un medio peligroso, por los contenidos que podían contraponerse a los principios de los sistemas educativos, lo cual será detallado en líneas posteriores.

¿Cómo organizar la enseñanza por medio de proyecciones luminosas desde el punto de vista económico? ²³⁵

El mismo autor comenta que resolver dichas incógnitas no era tarea fácil, pero consideraba que la respuesta podía estar en *la psicología, la moral y la pedagogía*. Pues no debemos omitir que a partir de este periodo los estudios cinematográficos y pedagógicos se han ocupado en una mínima medida, del cruce de estos dos discursos y hasta la última década ha ido incrementando paulatinamente su análisis. Aunque coincidimos con Serra en que lejos está el cine en ser un elemento que se incorporó de manera formal y sistemática en los sistemas educativos o bien que se tenga una visión pedagógica amplia respecto del uso didáctico o pedagógico que pueda tener. Prueba de ello, es que desde el siglo pasado su uso es esporádico en las aulas, y en los pocos espacios que ha sido utilizado como lo veremos en apartados siguientes sus cualidades se han enfocado en “causas pedagógicas, alfabetizadoras, moralizantes, educadoras o disciplinadoras. Quizá porque el cine como artefacto de la cultura excede la voluntad de educar, (...) constituye un lenguaje específico irreductible a otros relatos, el cine sigue invitándonos a una experiencia singular que excede aulas y dispositivos pedagógicos”. ²³⁶

Con estos supuestos respecto del uso que ha hecho la pedagogía del cine, en donde resaltan las visiones específicamente de su estética y estructura lingüística analizaremos a continuación la relación entre estos dos discursos que pese a sus divergencias han podido cohabitar en el entorno escolar.

Dussel señala que si bien la escuela es más vieja que el cine y por sus formatos no se puede comentar que tienen alguna convergencia o parentesco. Y en cierta medida se puede comprobar esto, pero también podemos decir que ambos desde sus orígenes han buscado producir nuevos sujetos. Por ejemplo, el cine desde sus primeras proyecciones mostró que podía ser un medio para explorar el mundo, por ello fue visto por los educadores como un elemento de apoyo para renovar la función de educar y ampliar el conocimiento de las masas, “podría decirse que la escuela educa al espectador de cine y el cine configura un modo de ver la escuela, una narrativa de un destino común y un imaginario común que ayudaron en su expansión”. Serra apoyada de Ferrer, señala que la importancia que tiene la imagen desde su aparición, y que hasta mucho

²³⁵ SLUYS, A, *La cinematografía escolar y post-escolar*, p. 30.

²³⁶ SERRA, María, Silvia, *Atrápame si puedes*, p. 234.

tiempo después de su estudio se reconoció, tiene que ver con la existencia de un régimen dominante de visibilidad que se remonta por lo menos dos siglos en donde imagen, verdad y poder se combinan en la producción de mundo que vivimos. Por tanto las imágenes son entendidas también como efecto de un devenir como resultado de una apelación a la mirada, en donde la persona que convierte al mundo en imagen, al producirla es parte de una trama social. Imágenes que son, a la vez, efecto de una mirada y ofertas a la mirada.²³⁷

Quizá esta pronta preocupación por incorporar elementos visuales y después audiovisuales,²³⁸ se deba a la labor realizada desde tiempo atrás por pedagogos como Comeniu, a través de su *Orbis Sensualium Pictus* tuvo la convicción de utilizar imágenes para desarrollar saberes y educar la percepción y los sentidos. A esta iniciativa le siguieron por ejemplo los manuales ilustrados de Rousseau, Froebel y Pestalozzi. Además, “la escuela creó su propia iconografía, nutriéndose de imágenes populares, pero también creando las propias, y esa iconografía era ante todo estética y controlada centralmente”.²³⁹ Pero existe otro aspecto de importancia, que nos da cuenta de algunos porqués de la escuela y su interés por aquellas imágenes que abonarán a su causa, y es que el cine a partir del siglo XX como industria y arte, a través de su narrativa, la secuencia de sus imágenes, sus estrellas, y lo atractivo de los contenidos no estaban pensados para abonar en pro de la conformación de una cultura letrada, prevista únicamente para ciertas elites, sino en la construcción de una cultura común, homogénea, que sin lugar en ese tiempo -y aún ahora- resultaba atractivo para el discurso pedagógico escolar.

Por otro lado no se ha explicado hasta qué medida el cine ha sido limitado o ha estado supeditado por el discurso pedagógico escolar, sobre todo porque ha sido visto como una posible disputa política, pues debemos recordar que desde el año 1920 Víctor Mercante da algunos antecedentes que muestran esta pugna entre el cine y la escuela como transmisoras de cultura, pues el autor en su texto *el Cinematógrafo*, dice que el cine ha sido un invento bueno y ante todo

²³⁷ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 10-12, 41.

²³⁸ Caber destacar que el cine nació en 1895 con creaciones de una y dos bobinas que le permitían obras cortas y sin sonido. Fue hasta 1926 que la productora Warner Brothers introdujo el primer sistema sonoro eficaz, conocido como Vitaphone, consistente en la grabación de las bandas sonoras musicales y los textos hablados en grandes discos que se sincronizaban con la acción de la pantalla. En 1927, la Warner lanzó *El cantor de jazz*, de Alan Crosland, la primera película sonora, protagonizada por el showman de origen ruso Al Jolson, que alcanzó un éxito inmediato e inesperado entre el público. Su eslogan, sacado del texto de la película "aún no has oído nada", señaló el final de la era muda.

²³⁹ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 12-13.

popular, que tiene gran potencial educativo, por sus características y por ello es un rival de seriedad para la escuela, por ello ha utilizado hábilmente el cine, pues lo ha llevado al aula con limitaciones como lo veremos en apartados posteriores. Esto se debe en parte a que rivaliza su moral con la prevista por el sistema educativo, pues el cine tiene la libertad de presentar conceptos vulgares, criminales, ajenos o contrarios a los de la educación formal. Y además la lectura de imágenes es “facilista”, pues contrario a las actividades del aula, no requiere gran concentración, esfuerzo y trabajo para su consumo.²⁴⁰ Aunado a esto su impacto llega a un número mayor de personas, porque es un “arte de masas” que comparte con ellas el imaginario social.²⁴¹

Respecto a esto podemos decir que el cine después de un par de décadas de su nacimiento en pleno siglo XIX, fue considerado un arte de gran importancia para construir espiritual y sensorialmente sujetos nuevos, pues de acuerdo a Benjamín, el cine y la fotografía, son maneras “modernas” de expresión que han sido utilitaristas para la conformación de una modernidad fragmentaria, constitutiva de individuos consumidores.²⁴² Pero existe otro antecedente respecto del poder de las imágenes, y aunque no estamos hablando de las cinematográficas, de alguna manera tiene un símil en el momento en que el receptor se enfrenta a ellas, además del poder que ejercen en las personas como elemento educador.

Para ello, es necesario tomar como sustento el trayecto histórico del Ex Colegio Jesuita de Pátzcuaro y las bases educativas que ahí se determinaron para llevar adelante su vocación, la cual podemos corroborar a través de la obra titulada *La educación indígena durante los siglos XVI y XVII* de Dorothy Tanck documenta que una vez instalados los religiosos en nuestro territorio, la Corona asignó dinero y hombres para la educación de los indígenas, decisión que se prolongó durante los trescientos años de la época colonial. Su principal ayuda durante el siglo XVI fue la iglesia católica, cuyos frailes Franciscanos, Dominicos y Agustinos, dirigían las parroquias de los indios, llamadas *doctrinas* y se encargaban de la evangelización y la enseñanza. Las órdenes religiosas inventaron métodos novedosos para transmitir los conocimientos religiosos: pinturas, catecismos con dibujos en sustitución de las palabras, danza, teatro y música (métodos audiovisuales), lo cual permite corroborar que desde entonces ya se explotaba la fuerza de la

²⁴⁰ MERCANTE, Victor, *El cinematógrafo*, p. 110-11.

²⁴¹ BADIOU, Alain, *El cine como experiencia filosófica*, p. 69.

²⁴² BENJAMÍN, Walter, *la obra de arte en la época de la reproducción*, pp. 19, 37.

imagen y su universalidad no siempre visible, la que en el mayor de los casos nos lleva al encuentro de las fascinaciones y los apegos suscitados por lo que se observa, pues ahí siempre se ha encontrado la dualidad (significado/significante, forma/contenido) y compartimentado (lo económico, lo social, lo religioso, lo político, lo estético...), cuyos cortes acaban por aprisionar más que explicar.

Aunado a esto Gruzinski, nos dice que el uso de los recursos proporcionados por las imágenes como herramienta para educar a los indígenas hispanos no letrados, se alargó hasta el siglo XVII, pues las imágenes considera tiene un peso estratégico y cultural de gran calado, seductoras y aunque imprecisas, pero que finalmente constructoras de lo imaginario.²⁴³

Si tomamos como referencia lo señalado en el capítulo anterior respecto de la visión expuesta por Tyler, referente a que la educación sirve para dar forma a los sujetos, podemos hablar de que estos métodos visuales servían para transmitir, fijar su sentido en la conciencia y reproducir saberes, sobre todo políticos, religiosos y morales, lo cual se buscaba afianzar en ocasiones a través del arte sacro, el cual por cierto a lo largo de los años los indígenas adoptaron, pero claro, dándoles sus propios simbolismos y significados. Como sea, creemos que las imágenes si bien sobre todo sacras que fueron utilizadas para inculcar una nueva cultura en los indígenas michoacanos, tenían un enfoque pedagógico estratégico, porque lograron transmitir contenidos ideológicos e identitarios, pues ya se ha comentado que muchas veces cuando nos enfrentamos a una o varias imágenes, la memoria logra retener parte de lo visto, lo cual nos lleva como espectadores a tener una referencia conductual, cognitiva, idealizada, o simplemente social, imaginaria o cultural común que vamos construyendo por mediación del trabajo que implica la interiorización de las imágenes.

Al respecto Serra dice que por ejemplo la experiencia de ir al cine logra que éste por momentos nos habite, lo cual es difícil de ocurrir con la escuela porque su gramática es poco penetrable, pues tiene un proceso inverso que es su didáctización o pedagogización de los objetos que se suman a su égida; es decir, se escolariza y con ello se convierte en un elemento más, lo mismo ocurre con el libro de texto.²⁴⁴ Quizá por esta capacidad que tiene el cine de generar a veces en quien mira una metamorfosis, desde los orígenes de esta relación (cine-educación) se le

²⁴³ Al respecto véase a Serge Gruzinski, en *La guerra de las imágenes (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, pp. 14, 16.

²⁴⁴ SERRA, María Silvia, *el cine en la escuela* p. 153.

ha dado al cine un lugar marginal como recurso didáctico o bien como generador de conocimiento y saberes.

Con esto queda claro la intensión primaria que tuvo la escuela cuando decidió entablar relación con el cine, así como con otras manifestaciones visuales. Entonces ahora resulta necesario preguntarnos cómo se da este encuentro para lograr ciertos fines como son las maneras de ver la sociedad y sus prácticas, los sucesos de ciertas épocas, la construcción de conocimientos y saberes y el desarrollo de una mirada más amplia en lo general a través de lo visual.

En ese mismo tenor podemos acotar que una referencia que tenemos en torno a las vicisitudes que se han sortear a propósito de la relación entre el discurso pedagógico y el cine, tiene que ver con una disputa del sistema educativo por un lado y el arte como parte de una cultura muchas veces ajena o discordante con la escolar. Con esto nos referimos a que la escuela por su parte se ocupa de realizar una de sus mayores funciones que consiste en legitimar en su interior los contenidos que le son útiles para garantizar sus fines institucionales, es decir el hecho de transmitir valores y conocimientos de cierta cultura, y dejando fuera otros como por ejemplo son los provenientes de las culturas populares.²⁴⁵

Ahora bien, por otro lado tenemos al arte y algunas tecnologías, ante las cuales históricamente la escuela al menos hasta la década anterior tenía poca apertura para incorporarlos como elementos educativos y mucho menos formativos, lo cual creemos se debe a dos cosas, primero que para incluirlos en el aula como herramientas didácticas se requiere de una transformación en los procesos de enseñanza, sobre todo en lo metodológico y en los objetivos o fines educativos. En segundo porque se cree -como podremos verlo más adelante- que el arte y algunos contenidos tecnológicos si bien logran que la escuela incorpore otro tipo de lenguajes y con ello tenga un mayor pluralismo de voces, también a través de esta decisión se corre el riesgo de que el propio sistema escolar legitime discursos que se pueden convertir en ideológicos o

²⁴⁵ En este sentido la cultura popular tradicional al igual que las llamadas de elite o de masas, desempeña un importante papel en las acciones a ejecutar pues en ella se encuentran sustentados los sentimientos y valores que caracterizan un grupo, cuya convivencia ha trascendido y dejado huellas a través de la historia. Se trata del compartimiento de ideologías, valores, símbolos, comportamientos, convicciones que caracterizan y distinguen a los individuos como un agente protagónico en las acciones expresiones culturales y la praxis social. Respecto a conceptos y estudios referente a la cultura popular pueden consultarse autores como Néstor García Canclini, Alfonso Caso y León Portilla.

culturales, los cuales quizá sean divergentes a los previstos y por tanto pongan en riesgo los intereses de la escuela, vista como institución formadora de un determinado tipo de ciudadano o profesionista.

Esto último lo podemos ver con la diversidad de géneros y temáticas que maneja el cine, así como la visión de los directores incluyendo a los indígenas que sin lugar a dudas han sido un parteaguas al menos en Latinoamérica de ser una voz subversiva e ideológica, lo cual hace más complejo el reto para la educación de incorporar los materiales fílmicos en su discurso, amén de que no existe una guía de apoyo para los docentes, así como un conocimiento aunque sea menor de cómo incorporar el cine y qué tipo de materiales proyectar, tema del cual nos ocuparemos más adelante.

Aunque existe otro ángulo de las cosas, pues si retomando el tema de la labor que ha realizado la escuela cuando ha decidido incorporar elementos producto tecnológicos, lo ha hecho para legitimar su ideal, el cual redundaba en construir una verdad indiscutida y la conformación de un orden social que garantice la permanencia y la obtención de sus objetivos, entre los que destacan la transmisión de la cultura y la formación ciudadana. Es así como la escuela cuando ha incorporado en sus aulas el cine lo ha hecho para prosibilitar la gestación de una relación de gran calado, protagonizada por el ver y conocer, es decir, uno de los objetivos de utilizar lo visual como parte de las herramientas didácticas para el proceso de enseñanza ha sido desde siempre el hecho de que lo que se pretende saber a través de la puesta en marcha de la curricula, se refuerce o sostenga también por lo que se ve.

Por ello debemos preguntarnos ¿cómo funciona esta relación? que sin lugar a dudas es fundamental para representar de una manera específica el mundo y que este sea reproducido por los ciudadanos que se encargan de darle permanencia al orden social establecido por los sistemas imperantes. Para dar respuesta a esta concepción tripartita: técnica-representación-orden social utilizaremos la visión que tiene Walter Benjamín, pues nos dice que la representación del hombre a través de aparatos como el cinematógrafo, ha tenido un efecto un tanto alienante que ha sido aprovechado de manera muy productiva y para ello nos da un ejemplo de lo ocurrido en Europa Occidental durante el capitalismo:

La industria cinematográfica tiene todo el interés de aguijonar la participación de las masas mediante representaciones ilusorias y ambivalentes especulaciones (...). A este fin ha puesto en movimiento un potente aparato publicitario: ha puesto a su servicio la vida y carrera amorosa de las estrellas, ha organizado plebiscitos y concursos de belleza. Todo ello para falsear por completo el interés original y legítimo de las masas.²⁴⁶

Pero las cosas van más allá, porque el gusto de ver y a su vez de vivenciar, es una conexión que se considera un indicio social importante, que es consumir cosas convencionales que se hacen propias acriticamente, además de que en el cine las reacciones individuales son la suma que constituye la reacción masiva que hace al público y con ello “la inminente masificación, y que, al anunciarse se controlan”.²⁴⁷

Lo anterior nos sirve para dar cuenta de algunas cosas, y es que también a través de la reproductividad técnica de las obras de arte, en donde entra el cine, se pueden representar ciertos intereses o ideales que debe o puede perseguir el hombre para llevar a cabo ciertos cambios sociales o bien para manter el orden ya establecido. Aunque creemos que si hablamos de arte o bien de cine, podemos sustentar que una de sus funciones sociales más que culturales, puede consistir ante todo en lograr una relación equilibrada entre el hombre y los aparatos tecnológicos, para que el hombre a través del arte y sus recursos simbólicos y significativos pueda representar el mundo y por tanto apropiarse de él, al igual que lo pueden hacer sus consumidores-espectadores.

Podemos agregar a manera de ejemplo que los cinastas o cualquier creador a través del arte busca transformar las cosas que recibe o percibe del espíritu humano como es la información, los sucesos vividos, soñados o anhelados, para convertirlos después a través de sus manifestaciones creativas en cosas bellas, o bien tolerables, o con ángulos poco comunes al resto de las cosas, y así convertirlos en productos que quizá sean buenos o no si hablamos en base a cánones estéticos o técnicos, pero que tienen trascendencia desde el momento en que las personas los hacen suyos, los interiorizan y les dan su propio sentido.

Al respecto Ranciére nos dice que el arte tiene como una de sus funciones, mostrar otras maneras de relacionarse con éste para constituir material y simbólicamente lo común. Por

²⁴⁶ BENJAMIN, Walter, *La obra de arte en la época de la reproducción técnica*, pp. 29,43.

²⁴⁷ BENJAMIN, Walter, *La obra de arte en la época de la reproducción técnica*, pp. 37-38.

ejemplo el cine a través de su historia nos ha demostrado su capacidad para hacer aparecer en la pantalla “historias de individuos que persiguen unos objetivos que se entrecruzan y contradicen, objetivos que a la postre son los más comunes del mundo: seducir a una mujer, conquistar una posición social, ganar dinero (...)”.²⁴⁸ Esta representación análoga de la realidad y del discurso que la constituye, destaca Barthes, son consumidas por las colectividades, las cuales los interpretan, culturalizan y convencionalizan. Es así como a través de los simbolismos de dicha analogía se construyen sistemas de significación.²⁴⁹

Si hablamos en términos pedagógicos de lo anterior, podemos replicar que existe un punto de encuentro entre el cine y la educación. Primero tenemos la manera en la que el cinematógrafo reproduce o recrea los imaginarios sociales, las estructuras de poder, diversas maneras de enfrentar el mundo y la reivindicación de cierta cultura o culturas. Por otro lado esta la escuela con su maquinaria para educar y construir un tipo de subjetividades, por ello resaltamos que ambas, la escuela y el cine funcionan por mediación de un sistema de transmisión-impresión que nos muestra aquellas cosas que les interesan del mundo y deja otras al margen de toda luz o visibilidad. Aunque a decir verdad la escuela con mucho mayor fuerza se ha consolidado como un espacio fundamental de transmisión de la cultura que bien puede entenderse como una función de *clausura cultura*, debido a que por su centralidad hace las veces de filtro de lo que entra a través de los mecanismos pedagógicos a través de los cuales transmite sólo lo que considera importante de una cultura de la que hace reproducir sus principios de ciencia, de conocimiento, sus valores, sus normas sociales y no otros, así como conductas que se imponen por mediación de moralismos y prejuicios. En gran medida los primeros registros y experiencias de su relación con el cine, van enfocadas en este tenor. Como pudimos ver el sistema educativo desde el primer encuentro que sostuvo con el cine comprendió, que no era la única institución con posibilidades para construir un orden social a través del cual podía llevar a la praxis, la difusión de saberes y simbolismo culturales.

Estamos refiriendo que el cine en sus inicios ha sido incorporado al sistema educativo como una herramienta más al servicio del sistema educativo, que se ha alineado a la orientación pedagógica y la manera en transmitir la lógica científica y la cultura. Como ejemplo de lo

²⁴⁸ RANCIÉRE, Jaques, *La Fábula cinematográfica*, pp. 11-12.

²⁴⁹ BARTHES, Roland, *La cámara lucida*, p. 32.

anterior podemos ver el uso del cine itinerante practicado en las misiones culturales celebradas en el caso de Argentina, España y México, en este último para emprender un sistema de educación más abarcador y moderno, así como llevar a las zonas rurales del país campañas de higiene, técnicas agrícolas y otros oficios, así como la enseñanza del español, o bien reproducir un proyecto político, ideológico y pedagógico, además de democratizar la cultura con un objetivo camuflado que consistía en la homogenización cultural de la Nación. El caso de México es muy emblemático en Latinoamérica, porque las cintas utilizadas para tales fines, fueron realizadas por la Dirección de propaganda del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río cuya pretensión era utilizarlas como material didáctico, exclusivamente para las misiones culturales, las cuales tenían bien definidas sus objetivos pedagógicos.²⁵⁰

Existe otro ejemplo que llama nuestra atención, mismo que consideramos que es el primer registro de materiales filmicos creados exclusivamente para fines didácticos, además de tener un enfoque pedagógico específico. Dichas cintas datan de finales del Siglo XIX y fueron realizadas entre los años 1897 y 1900 por el doctor Alejandro Posadas, quien en esa época laboraba en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires. Los materiales que mandó rodar llevan por nombre “operación de hernia inguinal” y “operación de quiste hidatídico de pulmón”, las cuales utilizó para enseñar a sus alumnos algunas técnicas quirúrgicas que fueron desarrolladas por él y forman parte de su legado científico y profesional.²⁵¹

Fuera de estos dos registros de trascendencia que nos hablan de la relación histórica que han tenido el cine y la educación, queremos retomar lo señalado en párrafos anteriores que tienen que ver con los puntos que desde sus primeros encuentros tuvieron en común, los cuales tiene que ver con que la escuela y el cine han sostenido por separado afinidades con lo político, acción que los ha posibilitado producir identidades colectivas, ciertas prácticas sociales, así como una determina distribución bienes materiales, simbólicos y culturales.

Pero existe otra cosa importante en el marco de estos puntos de encuentro, dicha distribución de bienes simbólicos y culturales, se dimensionaron únicamente como un recurso

²⁵⁰ Al respecto puede consultarse la tesis doctoral de Tania Ruíz denominada *El departamento autónomo de prensa y publicidad; construyendo la nación a través del cine documental en México (1937-1939)*, así como el trabajo del doctor Marco Antonio Melgora de el Colegio de Michoacán, en torno a las misiones culturales durante el cardenismo.

²⁵¹ PALADINO, Diana, *Qué hacemos con el cine en el aula*, p. 135.

didáctico para reforzar los ideales de la escuela y no como una posibilidad más de tener una mayor divergencia en cuanto a las formas o herramientas para ver la realidad. O acaso podemos advertir que dichas potencialidades del cine, a la vez eran un peligro para el propio sistema educativo que de manera voluntaria hacia migas con este arte. Así la escuela no consideró como un valor la capacidad que tiene el cine de ampliar el horizonte de quienes acceden a él, o bien la posibilidad de acceder a través de las imágenes y sonidos a fenómenos que están lejos de verse directamente, llevar a conocimientos que sin el cine pueden permanecer en el orden libresco o abstracto, tener otra manera de observar la naturaleza de las cosas, que bien puede ser una extensión del pizarrón, debido a que muchas veces las palabras sólo reproducen conceptos por ello creemos que la imagen puede darle amplitud y fuerza a las palabras, así como a las cosas que privienen de la vida y de lo concreto.

2. EN LA BÚSQUEDA DE UNA PEDAGOGÍA DEL CINE

Como pudimos constatar, la historia en cuanto a la primera etapa de la inclusión del cine por parte de la escuela, nos dice que el objetivo central era reforzar con la imagen su influencia en las prácticas culturales y sociales, lo cual sin lugar a dudas tuvo impacto en el desarrollo de conocimientos, saberes, funciones didácticas y pedagógicas, que dieron un giro en la manera en que el cine se utilizaba en las aulas y esto se debe en gran medida, a sucesos como el hecho de que las ciencias sociales se empezaron a ocupar en mayor medida de estudiar la sociedad y el lugar que ahí tiene la escuela, y para ello se le dio más trascendencia a la pedagogía para que los sistemas escolares pudieran adaptarse de manera más rápida por ejemplo a la modernización. Ante lo anterior, la escuela reconoció que para lograr tal fin, era necesario re direccionar los vínculos que hasta entonces había asumido con los medios tecnológicos -entre los que destaca el cine-, que eran cada día más recurrentes en los hogares y en los espacios públicos y de interacción social.

Para hablar de la manera en que se transformó la relación cine-educación, en donde resaltan la disputa por seguir con una visión tradicionalista o emigrar a una pedagogía activa, utilizaremos el trabajo de Cirigliano, denominado “Aprendizaje y medios audiovisuales”, pues ahí se abre la discusión como algo fundamental para la revisión de la teoría que debía imperar

para el uso de los medios visuales, los cuales toman como modelo “la *activad* o *activismo desarrollados por Paget, Dewey o Claparède*”. Es así como el autor reclama que en realidad el uso de lo visual no lleva a que el sujeto tenga actividad, sino a reforzar los sentidos, tal cual lo hace “la didáctica tradicional basada en la intuición sensible y en la psicología senso-empirista del aprendizaje en sus presupuestos psicológicos”, por ello exige una actividad psicológica mayor la cual plantea así:

El mejor audiovisual no será aquel que dé todo claro, más diferido (que es lo que se pretende habitualmente) sino aquel que obliga a operar, que fuerza a construir, que exige participación y respuesta, que demanda colocar algo en lo que se ofrece, que requiere contemplar la proyección de la objetivación, que permite *producir actividad con él*. Las mejores películas son en las que yo intervengo para darle sentido y no simplemente las más claras y masticadas y obvias.²⁵²

Estas declaraciones las hace el autor a mediados de la década anterior, justo cuando la educación da entrada a la pedagogía constructivista, por ello entendemos que lo anterior, nos aclara que el cine también entró en esta lógica educativa, denominada “educación moderna”, momento o acciones que fueron consideradas también como un proceso de fisura en lo pedagógico, producto de la inclusión de la tecnología y el uso y la lectura de imágenes, herramientas, las cuales en esos tiempos generaban dudas respecto de sus “supuestos pedagógicos”.

La muestra más visible de lo mencionado, se da en los años cincuenta cuando irrumpe con toda su fuerza el televisor y con ello las imágenes en movimiento en general, provocando así que ciertos discursos como el pedagógico. Con esto se da un momento cumbre para redimensionar el uso del cine para los procesos educativos, pues en esta época resurgen preguntas añejas como es el determinar el valor pedagógico que podían tener las imágenes en movimiento y el que jugarían los medios de comunicación en la conformación de identidades culturales. Una de las respuestas a las que se llegó es que al menos el cine era capaz de “transformar la relación del hombre con la realidad, al dar lugar a dimensiones oníricas, imaginarias, proyectivas, identificatorias”.²⁵³

²⁵² CIRIGLIANO, Gustavo, *Aprendizaje y medios audiovisuales*, pp. 18-21.

²⁵³ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 198, 205

Las reacciones no tardaron. Se puede citar lo realizado por la UNESCO que emitió en el año de 1956 un manual para evaluar y catalogar películas educativas, científicas y culturales, cuya pretensión era que este género de cintas fueran utilizadas en el campo educativo, cuyos criterios determinaban si eran materiales recomendables (excelente o buena), apropiada, aceptable, dudosa, mediocre o inaceptable. De manera paralela, también se redactaron algunas recomendaciones en un manual o guía de cómo proyectar únicamente films que tuvieran relación con contenidos o trabajos de la clase; ahí se incluía el explicar a los alumnos lo que con el cine se pretende que deben aprender; mostrar nada más aquello que se cree deben ver los alumnos y evaluar al final si se aprendió algo con la proyección.²⁵⁴

Posterior a esta nueva visión que se tenía de cómo debería ser el uso del cine para fines educativos, en los años sesenta y setenta se da en América Latina otro movimiento nuevo y es el auge de los cine clubs escolares. Aunque en realidad de acuerdo a la revisión de los materiales que se utilizaban para las sesiones cinematográficas en el aula, no había diferencia entre lo que los docentes proyectaban y lo que los estudiantes podían ver en casa o en las salas de cine. Fue hasta los años ochentas que se transitó a una etapa del cine en relación con la educación desde un enfoque más ilustrado. Por ejemplo el cine se utilizó para clases enfocadas a las ciencias sociales como civismo, ética, geografía o historia, y para ello se echaba mano de obras literarias que recreaban sucesos, ambientes y/o historias de personajes famosos de diversas épocas y latitudes, las cuales se llevaron a la pantalla y fueron utilizadas para algunas sesiones escolares como: *Macbeth*, *Como gustéis*, *Ricardo III* o *Julio César* de William Shakespeare; *La máscara de Hierro* o *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas; *El Jorobado de Notre Dame* o *Los Miserables* de Víctor Hugo, o bien *La Guerra y la paz* de León Tolstoi, fueron un importante recurso para que los estudiantes imaginaran momentos del pasado.

De manera específica en Argentina por citar un ejemplo, se apoyaron de la cinta *Dantón* de Andrzej Wajda para explicar la Revolución Francesa y en los colegios católicos, recurrieron a materiales hollywoodenses como *Los diez mandamientos*, *Rey de Reyes* y *hermano sol y hermana luna* para recrear pasajes bíblicos.²⁵⁵

²⁵⁴ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 229-230, 235

²⁵⁵ PALADINO, Diana, *Qué hacemos con el cine en el aula*, p 138.

En México tenemos algunos casos similares, sobre todo de docentes que se desarrollan en el área de las ciencias sociales como es la historia o geografía. Destaca el proyecto, “El cine como apoyo didáctico”, encabezado por tres docentes- investigadoras de la FES Acatlán-UNAM, del Instituto Luis Vives y del Sistema de Escuela Incorporadas a la UNAM, quienes están trabajando una propuesta metodológica para el uso y aplicación del cine (documentales o filmes de ficción) como material de apoyo en los libros de texto de nivel Secundaria, cuyo fin es la afirmación de los conocimientos adquiridos dentro del aula, al tiempo que presentaron una propuesta de cintas cinematográficas para apoyar las unidades de Historia 2, para facilitar el logro de los objetivos estipulados. Aunado a esto existe el proyecto “Pequeños cineastas, narrando la historia”, de dos estudiantes del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, quienes buscan que los alumnos comprendan el tiempo y espacio histórico, así como fomentar el trabajo colaborativo, la implementación del cine en el aula, en donde los alumnos deben tener como resultado una mayor capacidad para narrar sucesos históricos y realizar un film con los recursos a su alcance. Por ello su propuesta va encaminada a fortalecer dichas competencias y brindar un enfoque innovador y atractivo para la práctica de la enseñanza de la historia.

Por otro lado tenemos a docentes de Baja California que están trabajando “el Cine documental: rescate, divulgación y enseñanza de la historia”. Es el acercamiento a través de una experiencia de producción cinematográfica que a su vez sea una herramienta para entender la actualidad. El proyecto en cuestión consiste primero en que los participantes sepan cómo se lleva a cabo un documental, y después se realizan registros en base a la memoria de las personas que narran la historia de una localidad. Otro tema que también se está abordando, bajo esta lógica relacional entre cine-educación, es el proyecto denominado “cómo explicar la crisis económica actual a alumnos de Educación Primaria a través de la imagen”, de un investigador de la Universidad Internacional de La Rioja. España.

De la misma manera una investigadora de la Universidad de Umeå, Suecia, trabaja “Las películas históricas, la narración y la recepción de los alumnos”, proyecto que da cuenta de cómo las películas son usadas como herramienta didáctica en la enseñanza de la asignatura de historia, que realiza como parte de un estudio empírico en donde ha evidenciado una convergencia entre procesos cognitivos, emocionales y de empatía, mismos que juegan un factor importante que

aporta al aprendizaje histórico y al entendimiento narrativo. Lo anterior ha llevado a la reflexión entre la noción de empatía y cómo se relaciona la misma con la empatía histórica, así mismo problematiza, el uso de la cultura popular, representado por la película, como herramienta para desarrollar el entendimiento histórico de los alumnos y reflexionar sobre el cine como memoria cultural.²⁵⁶

Estos rasgos que tiene la relación cine-educación en México y Argentina, coinciden con otros entornos educativos en Latinoamérica e incluso en Europa, en específico en países como Chile, Estados Unidos, Suecia y Francia, en donde resalta el hecho de ser el cine o bien la cinta cinematográfica un auxiliar, reforzar la tarea del maestro, aún cuando se sustente que es un instrumento educativo más desarrollado. Pero, sobre todo, destaca que el uso del cine en el aula tiende a practicarse como cualquier clase ordinaria, es decir, se hace la introducción del tema, se determinan preguntas, se maneja la película en función de un tema específico, se utiliza el pizarrón, se ubican palabras o conceptos nuevos, se establece el ejercicio escrito o bases del cine-debate que se realizará posterior a la proyección.²⁵⁷ Amén de que también es una herramienta para mostrar fenómenos, o cosas que no se pueden ver de manera directa, como entornos naturales o sucesos históricos.

Es importante hacer un alto para describir las características metodológicas con las que se llevaban y aún se siguen practicando los cine-debates, en el marco de una sesión escolar. Las actividades propuestas contienen elementos de lo que se puede llamar un formato modelo aplicado con regularidad por aquellos docentes o instituciones que han utilizado el cine como complemento pedagógico, a saber: antes de la proyección una introducción de la película, o bien el reparto de una ficha técnica que contiene género, año de realización, productora, autor, elenco, director y síntesis del film; después se realiza la proyección y al concluir se lleva a cabo el cine-debate que se orientado en algunos casos para la realización de un resumen que de cuenta de la

²⁵⁶ Todos los trabajos citados, así como sus resultados fueron expuesto en el marco del VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, IV Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, III Coloquio Internacional de Epistemología y Didáctica de la Historia, III Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia y II Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política, celebrados en septiembre del año 2015 en la ciudad de Morelia, Michoacán, cuya memoria puede consultarse en TREJO, Dení, MARTÍNEZ, Juana, *La historia enseñada a discusión*.

²⁵⁷ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p 107

trama o argumento del film, ideas centrales o mensajes ya sea en la totalidad de la proyección o por secuencias, descripción de los personajes o en otros casos se complementa con el análisis de la gramática cinematográfica (montaje, secuencias, guion, locaciones, música, fotografía, vestuario, entre otros aspectos).²⁵⁸

Podemos decir que el abordaje del cine como sistema de representación o lenguaje, más allá de su contenido, lo que importa es un acercamiento a un procedimiento de construcción de narraciones, que incluye la articulación de saberes ligados a las técnicas, y que incluso hace uso de la semiótica. Es decir más allá de lo que el cine supone como producto cultural, se opera sobre él una racionalidad para comprender su manera de funcionamiento. Estamos hablando que el cine es objeto de conocimiento, pero lo que se busca es conocer su gramática interna. Como en el punto anterior, el hecho de que estas experiencias se realicen dentro de la escuela suma una gramática escolar al conocimiento del cine.

Con lo anterior podemos ver que cuándo se utiliza de manera sistemática dentro del aula el cine-debate, casi invariablemente se le da un tratamiento metodológico y didáctico igual que otras herramientas como es el libro de texto, o las exposiciones (cuestionarios de preguntas, evaluaciones, exposiciones individuales o en equipo de lo visto). Esto en gran medida sucede porque el cine no es tomado como un elemento de formación, sino de educación, pues si no fuera así la praxis realizada en el espacio escolar, respecto del cine aun descifrado como lenguaje, podría aplicarse también en sitios ajenos a la escuela y saberes alternativos a los conocimientos previstos por el *currículo*.

Nos referimos únicamente a un encuentro de la educación con el cine como discurso específico, donde se suma experiencia estética, lenguaje y técnica, que si bien es sugerido en alguna de las experiencia relevadas, se presenta como de difícil concreción, al mediar la intencionalidad educativa o formativa. Como el “Programa la escuela al cine”, llevado a cabo en

²⁵⁸ Para efectos de los elementos que se pueden analizar como parte de la gramática, materias de expresión o estética del cine, se pueden consultar autores como André Bazin, Metz, Cristian Metz, Jacques Aumont, Alain Bergala, Jean Mirtry, Francesco Casetti y Federio Di Chio, Béle Balázs, Yuri Tynianov, Pudovkin, Boris Eichenbanm y Sergei Einsenstein entre otros.

Argentina, sostiene que al recrear un ejercicio de la mirada, rápidamente la educación escolar interviene al supeditar esa experiencia al objeto mayor de “reparación en la distribución de bienes simbólicos”, y a la vez la incluye en el formato escolar con sus cuestionarios y adaptaciones al *curriculum*, donde quedan de lado las discusiones sobre la experiencia estética, el arte y la educación del gusto.²⁵⁹

Ahora es necesario detallar la algunos aspectos de la metodología señalada para acotar que dichos esquemas de análisis cinematográfico, desde nuestro punto de vista no logran el cometido, el cual creemos debería ser lograr una relación equilibrada entre cine-conocimiento, en donde deben prevalecer elementos pedagógicos específicos para su praxis. Pero en cambio lo que está presente en los cine-debates o cineclubes escolares, es que aunque la práctica del cine tiene su propia metodología, pero está es omitida o controlada por el sistema de educación, por tanto su valor como recurso didáctico se debilita y para reforzar lo anterior podemos citar que:

Es la presencia y regularización de los mecanismos propios de control de la educación moderna: el ejercicio de mirar acompañado siempre de un adulto, educador, que cuide y opere sobre los límites de lo que se puede y no se puede *dar a ver*. En este sentido esa “apertura” no está exenta de participar en la tradición *iconoclasta*. Para la que la proliferación de imágenes de nuestra cultura está llena de peligros (...), especialmente para la educación de la infancia y la juventud. Lo que se ofrece para contrarrestarlo es la producción de una mirada controlada a través del ejercicio de acompañar, guiar, cuidar, regular, filtrar, criticar, analizar”.²⁶⁰

Aunado a esto tomaremos como referencia el trabajo de Albert Sicker quien expone consecuencias pedagógicas de la investigación que realiza en torno a este nuevo uso del cine en el proceso de enseñanza escolarizada, en donde declara que si se utiliza la película y su trama dentro de la misma línea de la educación diaria, su impacto o influencia es pequeña. En cambio es victoriosa si es siempre opuesta a la educación y se consume a grandes cantidades. Otra conclusión a la que llega es que si los infantes que tienen contacto en el aula con el cine están bien educados no son afectados por las buena películas, “sino afirmados en su carácter”; pero siempre y cuando el cine sea utilizado de manera razonable como medio de educación y no como

²⁵⁹ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 232-233

²⁶⁰ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp 225, 228

mero entretenimiento. Y en los niños mal educados las buenas películas logran tener un impacto positivo, las malas películas perjudican y ponen en peligro a los niños bien educados, mientras tanto a los mal educados, “refuerzan tendencias negativas” como estimular o activar malas disposiciones.²⁶¹ Además señala que el exceso o concurrencias descontroladas del cine como medio de educación son peligrosas, por ello la educación es decisiva en cuanto a los efectos que pueda tener la carga simbólica del cine en los sujetos.²⁶²

A nuestro parecer este trabajo de Sicker es uno de los primeros estudios a profundidad que se realizaron para buscar una visión pedagógica del cine como arte y no del cine como una herramienta supeditada a la pedagogía escolar. Es así como el autor en cuestión advierte que si no se tiene un conocimiento del cine, sus cualidades y lo negativo que puede ser su mal uso didáctico por decirlo de alguna manera, corre el riesgo de convertirse en un medio para constituir un régimen de visibilidad de un sistema de producción, pues lo que se recibe del sistema educativo se convierte en la mirada o mejor dicho determina la manera en la que el ciudadano ve.

Otros teóricos que han realizado investigaciones para determinar el impacto del cine y su potencial para la educación, son De la Torre y Rajadell, quienes han señalado que:

El impacto nos introduce en una nueva teoría de la enseñanza, según la cual los cambios más profundos y duraderos de las personas tiene su origen en los estímulos holísticos (...) que remueven nuestros esquemas de manera contundente (...) *El impacto es el arte de hacer consciente lo inconsciente, visible lo invisible, relevante lo irrelevante, valioso lo común, posible lo imaginario.*²⁶³

Un elemento más que incluimos respecto de la pedagogía del cine, es cómo se lleva a cabo “la educación cinematográfica”, lo cual tiene su relevancia porque con esto se puede descifrar lo que entra en juego cuando la escuela incorpora el cine, lo cual resulta ser la acción entre el espectador y la pantalla, esto a su vez puede llevar a una participación afectiva o bien

²⁶¹ El autor no especifica en su texto a qué se refiere con niños bien educados y mal educados, pero por el sentido de sus comentarios, creemos que en cuanto a niños bien educados se trata de aquellos estudiantes disciplinados, con buenas notas y con una cultura amplia en cuanto a las artes y los niños mal educados son la contraparte de lo anterior.

²⁶² SICKER, Albert, *El cine en la vida psíquica del niño*, pp. 144-148.

²⁶³ DE LA TORRE, Saturnino, RAJADELL, Nuria, *Impacto y cine formativo*, p 125.

“proyección o identificación”, en donde la experiencia cinematográfica provoca que el espectador se pierda en la historia que tiene proyectada frente a él y que la incorpore en su realidad. También acercar a los niños al lenguaje cinematográfico puede redundar en la obtención de otra dimensión del espacio mental, pues dice Serra que las ideas emociones y opiniones de manera genérica han sido transmitidas por mediación de la racionalidad del lenguaje verbal; y el cine tiene dentro de sus posibilidades la capacidad de llevar poco a poco a “pensar visualmente”.

Pero es menester que las películas no sean educativas, sino el “cine que se ofrece a la mirada en la vida cotidiana”, con valor estético y que el espectador de alguna manera pueda hacer un análisis de sus simbolismos, en donde deben de ser considerados sus aspectos “sociales, morales y espirituales”.²⁶⁴ Por ello creemos que es importante también enseñar a ver a los alumnos con los que se trabajaran sesiones con el apoyo del cine como herramienta. Esto tiene una explicación y es que de acuerdo a Diderot, el ojo quizá tiene que aprender a ver como la lengua a hablar.²⁶⁵

Además la escuela tiene la tarea de trabajar para desarrollar un mejor vínculo entre el ver cine y el saber a través de su visionado, porque en su modelo de enseñanza letrada el aprendizaje de las imágenes queda marginada, por ello un comienzo debe ser el conocimiento de cosas elementales acerca del lenguaje cinematográfico o el desarrollo de un pensamiento a través de reactivos específicos, con ello se podrá razonar el texto fílmico, en donde se contemple en el caso de lo primero a la gramática y estética cinematográfica y en cuanto a lo segundo refiere el contenido ideológico, teniendo como recompensa un “espectador consciente” que sea capaz de realizar un juicio crítico en torno a lo que ve, además de ampliar sus maneras de percibir la vida.

3. LA PEDAGOGÍA DEL CINE COMO ARTE

Como señalamos en el párrafo anterior, las circunstancias a las que llevaron los cineclubes o cine-debates en términos pedagógicos, demandaban la enseñanza del lenguaje audiovisual para hacer más efectivos los procesos de análisis de contenidos y con ello el desarrollo de saberes,

²⁶⁴ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, pp. 225-226.

²⁶⁵ DIDEROT, Denis, *Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven* p. 106.

amén del reforzamiento de ciertos principios educativos. Es así como a finales de la década de los noventas y principios del siglo XXI, surge la pretensión de llevar por otros aires la relación pedagógica a través de la incorporación en la escuela del arte. El caso más emblemático es lo que Alain Bergala desarrolló en Francia y que denominó “el plan para las artes en la escuela”.

Pero ¿en qué consiste dicho plan? señala Bergala que inició primero pensando en aquellos niños que pueden encontrarse en una situación parecida a la que vivió él durante su infancia. El autor se refiere a chicos “desheredados, alejados de la cultura, esperando una improbable salvación, sin muchas oportunidades sociales de salir adelante sin la escuela”.²⁶⁶ El segundo motivo es porque recibió una invitación del Ministerio de Educación de Francia para llevar a cabo su programa, lo cual era una oportunidad inigualable para darle un nuevo giro a la relación no de la educación con el cine, sino de la escuela con el cine, pero no con el cine culturalmente homogeneizador.

Lo anterior en parte se debe a que desde el surgimiento del cine, pocos niños, jóvenes, incluso adultos, tienen posibilidades de consumir películas que no sean habituales en cines y centros de distribución como la programación televisiva, y el otro punto es que tampoco por la educación y principios sociales el gusto permite recurrir a obras que sean vistas como producto de una cultura alternativa, tal es el caso del cine púrhecha que ha corrido poca suerte pues anda a salto de mata abriéndose camino para su difusión en contrapartida con el cine comercial.²⁶⁷ O peor aún, tenemos niños que no tiene acceso a ningún tipo de cine.

La propuesta de Bergala tiene un sustento de fondo y es que para él este arte no ha sido únicamente un pasatiempo, sino un elemento esencial de su constitución, estamos hablando de que el cine lo ha marcado como persona desde la infancia, así como lo hizo con Serge Daney, Louis Schefer y Philippe Arnaud, pues a veces las películas que vemos de alguna manera nos marcan y las podemos recordar toda la vida.

En este tenor, podemos comentar que cuando las personas nos acercamos al cine y este logra atraparnos, en gran medida se debe a que en la pantalla podemos ver cosas que desconocemos, o aquellas con las que nos identificamos, o bien que a veces hemos deseado hacer

²⁶⁶ Bergla, Alain, *Hipótesis del cine*, p. 17.

²⁶⁷ Al respecto se puede consultar el capítulo I, primer apartado de éste trabajo.

o tener, además de ver representadas temáticas que nos llevan a la reflexión, cosas o sucesos que nos parecen necesario descifrar o que aunque parezca extraño llevamos a nuestra cotidianidad o las practicamos. Pero también pasa algo muy importante, debido a que cuando el cine resulta ser una actividad placentera para el espectador, el gusto incrementa y el visionado de películas también, pero hay más, sucede que si tenemos un encuentro con alguna cinta que nos causa impacto, estremecimiento, conmoción o cualquier tipo de sentimiento o trabajo psicológico, la conciencia nos lleva a buscar en el cine otras sensaciones que tengan trascendencia en nuestra vida, quizá por ello tenemos un director de cine predilecto, un género cinematográfico en específico que ver, un actor determinado, o algunas temáticas de preferencia.

Lo importante de todo lo anterior, es que podemos rescatar esa extrañeza primaria que experimentamos cuando nos enfrentamos al cine como arte, la cual dice Nietzsche, no se identifica de manera inmediata, requiere de un esfuerzo para revelarse lentamente, que parece complicado su entendimiento en el primer encuentro, pero después se convierte en objeto de ternura, de gusto o amor.²⁶⁸

Pero ahora, debemos preguntarnos ¿cómo entró en acción este plan para las artes en la escuela? Bergala comenta que la primera relación que dio a través del programa entre la escuela y el cine, al menos en Francia, fue vista como una pequeña revolución cuando a finales del año 2000 se lanzó el plan educativo llamado de “cinco años”, para introducir el arte en la escuela como no se había hecho hasta entonces y gracias a la digitalización, por primera vez la pedagogía podía disponer de materiales ligeros, fáciles de utilizar y económicamente accesibles. Además resalta que el enfoque pedagógico que se le estaba dando a las artes tenía tres principios: reducir desigualdades, revelar en los niños cualidades de intuición y sensibilidad y desarrollar el espíritu crítico.²⁶⁹

El mismo autor le da respuesta a lo anterior cuando señala que el arte en la escuela aún hoy puede ser visto como un elemento ajeno, “un cuerpo extranjero” que si se utiliza de manera adecuada puede ser la excepción y convertirse en un elemento simbólico perturbador en cuanto al

²⁶⁸ Friedrich, Nietzsche, *la Gaya Ciencia*, p. 240.

²⁶⁹ Bergla, Alain, *Hipótesis del cine*, pp. 24, 30.

sistema de valores, comportamientos y relaciones de poder impuestas por el discurso pedagógico. Al respecto Jean-Luc Godart resalta:

Porque existe la regla, existe la excepción. Existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción que es el arte. Todo dice la regla –ordenadores, camisetas, televisor-, nadie dice la excepción, eso no se dice. Eso se escribe –Flaubert, Dostoievski, eso se compone-Gershwin, Mozart-, eso se pinta –Cézanne, Vermeer-, eso se filma - Antonio Vigo-.²⁷⁰

Bergala utiliza esta cita, para decirnos que el cine si es visto como arte “no se enseña, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso de un saber único, y a veces incluso sin ningún tipo de discurso”, entonces se puede decir que el “quehacer de la enseñanza es la regla y el arte debe ganarse un lugar de excepción dentro de ella”.²⁷¹ Esto tiene mucho peso, porque el arte como elemento educativo, debe ser una experiencia distinta, que los lleve a la alteridad, a la reflexión, aunque este incorporado a la escuela. Pero la pregunta recae en determinar si la escuela esta prevista para esta tarea. Sea cual sea la respuesta que algunos docentes o directivos se puedan en trono a ella, lo cierto es que la escuela bien puede asumir este reto, pues para muchos niños y jóvenes, tiene como única opción la escuela para tener encuentros con el arte.

Pero ¿qué sustento tiene para justificar la pretensión de llevar a la escuela al cine como arte? Creemos está en que una de las amenazas que tiene el uso del cine en el aula es su instrumentalización, en donde destaca el hecho de que el docente elige las películas y las proyecta con la única idea de exploración de un tema, por ejemplo de historia, en ella el alumno como en cualquier otra materia debe hacer un reporte o completar un cuestionario de manera verbal o escrita.

De acuerdo a Bergala existe otro uso inadecuado del cine en el aula, que tiene que evitarse y consiste en privilegiar el cine como lenguaje, cuya tradición está apegada a la pedagogía laica francesa, que tiene como idea central que el estudiante puede desarrollar un espíritu crítico como respuesta ideológica por medio del desciframiento dirigido de su semiótica a través de círculos de análisis. Lo cual puede ser una pretensión poco logable si hablamos en

²⁷⁰ GODARD, Jean-Luc, *Autoretrato cinematográfico JLG/JLG*, citado por Bergla, en *Hipótesis del cine*, p. 34.

²⁷¹ Bergla, Alain, *Hipótesis del cine*, p. 34.

términos pedagógicos, pues no siempre cuando trabajamos con estas herramientas, se lleva a la reflexión o el análisis que lleve a desarrollar conciencia o conocimiento y el panorama es peor si se proyecta como ya lo hemos sustentado sólo para recrear un tema específico de alguna materia o para omitir con ello la clase. Este reclamo se puede deber a que, en parte, dicha aproximación lingüística e ideológica pocas veces contempla el mundo que la película deja ver, o bien el hecho de entender el cine como una obra de arte y de cultura, producto de una sociedad específica en donde su metodología de creación y sus objetivos, cuentan lo mismo que los parámetros lingüísticos, o bien que los alumnos tengan otros valores a los que pueden aproximarse de manera diferente a como lo hacen en sus entornos sociales.²⁷²

En referencia a lo anterior, podemos resaltar que coincidimos con el autor, porque consideramos que en realidad cada creador refleja en el film un mundo para que después el espectador se enfrente a esa representación de mundo así como su poder simbólico y significativo, los cuales tiene la libertad de interiorizar en el nivel y maneras en las que desee. Aunque si hablamos en términos pedagógicos, es el mundo que se muestra lo a través del film, lo que nos impacta, a lo que le damos sentido y valor, o por así decirlo, lo que nos educa o forma. Por ello desde nuestra perspectiva una de las intenciones que debe tener el hecho de acercar el cine –pero visto como arte, no como medio de entretenimiento- al entorno escolar no es para imponer un gusto por este arte o por el tipo de films que programemos para las clases en el aula, es brindar la posibilidad de tener un espacio para la reflexión, así como otra manera para que los estudiantes interioricen los valores que se presenten en otros mundos, los cuales son proyectados en la pantalla. Pero sobre todo que no sea una condicionante el hecho de que externen su gusto por lo visto, pues también los silencios hablan y no es un impedimento para que la persona de cualquier manera tenga una conmoción a través de las imágenes. O acaso no podemos decir que a veces las transmisiones que cuentan no son las intransmisibles, porque si hablamos en términos educativos, podemos creer que únicamente para comprobar si el estudiante aprehendió lo visto y por tanto se

²⁷² Al respecto puede confrontarse el capítulo IV de éste trabajo, en donde resalta el cine que los p úrhépecha están creando y del cual nos apoyamos para la formación de niños y jóvenes, pues no debemos de omitir que uno de los objetivos consiste en que a través del cine reflexionen en torno a cultura y lo que ella entraña, lo cual redundo en que lo hagan de una manera distinta a lo habitual, es decir que desde su cosmovisión la vida expliquen el mundo que los rodea, su tradición, costumbres, ideología, su historia, entre otras cosas.

genero en el algún conocimiento, es necesario que verbalice o lance todos los contenidos y sucesos de una película.

Bergala nos amplía el panorama, de lo señalado al resaltar dos cosas que no se pueden dejar de lado cuando se trabaja cine con niños :

El niño es el espectador más intransigente con el criterio de su propio placer. Ninguna intimidación cultural o crítica conseguirá (...) hacerle renegar, en su fuero interno, del placer o el disgusto que realmente ha experimentado al ver la película. El pedagogo no podrá hacer gran cosa frente a lo que hay de irreductible para el niño en la evidencia vivida de esa experiencia. La segunda de estas verdades es la increíble y jubilosa capacidad del niño para digerirlo todo, lo bueno y lo malo. Cualquier actitud demasiado pedagoga es ridícula frente a la evidencia de que nadie puede ahorrarle a nadie sus experiencias vividas incluidas las que contribuyen a la formación del gusto y el criterio personal. Pero además el camino del gusto pasa inevitablemente por senderos inconfesables, caminos de atajo dudosos, callejones en los que uno ha estado apunto de perderse es el precio de estos riesgos y azares como cada uno se construye.²⁷³

Coincidimos con el autor en esto, aunque también debemos agregar en base a nuestra experiencia de trabajo con el cine y la educación, que cuando acercamos a los niños al cine, sin importar la manera en que como docentes decidamos hacerlo, ellos tienen el suficiente criterio para enfrentar las imágenes como lo deseen, para determinar qué tipo de películas les gustan y cuáles no, al respecto narraremos a continuación algunos detalles de un proyecto piloto denominado ¿qué es el cine? el cual realizamos con chicos de secundaria y de alguna manera recrea lo anterior.

Primero es menester señalar que dichos talleres fueron diseñados para desarrollarlos con jóvenes de preparatoria y universidad, así que cuando decidimos trabajarlos con alumnos de secundaria resolvimos aplicarlos de la misma manera en la que lo veníamos haciendo, cuya dinámica residía en llevarlos a cabo en dos etapas: la primera consistía en enseñar a los alumnos con el apoyo de diapositivas y algunos videos la historia del cine y los procesos que hacen posible un film; posteriormente se realizarían algunas proyecciones y ejercicios de reflexión en

²⁷³ Bergla, Alain, *Hipótesis del cine*, pp. 75-76.

torno a las películas programadas. La segunda etapa -que por cierto es la que más fascina a los chicos-, consistía en desarrollar un ejercicio cinematográfico en equipo; para tal fin, tenían que replicar algunos pasos básicos. La algarabía se iniciaría con la construcción de una moviola, después se elegiría la historia a contar, luego realizarían el *storyboard*, el guión, la definición de las locaciones para la grabación, y posteriormente se delegarían funciones, (director, camarógrafo, director de arte, vestuario, escenógrafo, maquillista, actores). Como parte concluyente de los talleres se haría la producción y proyección del producto final que la mayoría de las veces son cortometrajes de ficción que tienen como punto de partida la imaginación, creatividad, conocimientos previos de algún acontecimiento, pero narrado desde la visión del mundo de los alumnos.

El punto es que el primer día de clase iniciamos preguntando a los alumnos si les gustaba el cine, al tiempo observamos que eran jóvenes disciplinados y poco participativos; posteriormente comentamos si conocían cine hecho por indígenas michoacanos, a lo que unos cuantos dijeron que no, así que les narramos cómo surgió este cine, las comunidades a las que pertenecen algunos cineastas y los temas que abordan sus producciones, y sin contratiempos terminamos la sesión, aunque no percibimos un gran interés por involucrarse en la dinámica de la clase, pero tampoco una incomodidad, aburrimiento o enfado por lo que sucedía en el aula.

Pese a que pudimos desarrollar la clase sin contratiempos, hacíamos algunas conjeturas para explicar lo anterior, las cuales iban desde “seguramente el docente es severo y les ha infundado el miedo a participar”, o bien, no están habituados a este tipo de contenidos o posiblemente no les interesa el tema. El punto es que con la misma actitud casi pasiva los jóvenes recibieron la clase durante tres días. Se interpuso entre nosotros el fin de semana, así que el lunes retomamos la clase, y en esta ocasión celebraríamos las sesiones prácticas.

Iniciamos la primera proyección con la cinta “*El rol de la mujer purhépecha*” del director Marco Estrella. Elegimos ese tema porque en el municipio en donde estaba aplicando la propuesta didáctica existe un alto índice de migración hacia Estados Unidos, por tanto la mujer en muchos hogares es jefa de familia, lo cual la lleva a desempeñar una diversidad de roles familiares y sociales. Durante la proyección los chicos se mostraban interesados, atentos, y esto

nos emocionaba, por ello, una vez terminada la proyección nos apresuramos para dar entrada a la dinámica prevista (afincada en la hermenéutica) para interpretar lo visto en la pantalla.

Una vez explicada la dinámica, es decir, los símbolos y elementos básicos implícitos en el cine que podían ser reflexionados (tema, entorno, música, vestuario, guión, actuación, etc.) y la forma en que debíamos realizar la interpretación, hicimos una invitación para que de manera voluntaria compartieran sus impresiones; después de la segunda invitación nuestro mundo se derrumbó, al tiempo que nos preguntábamos qué había pasado con la actitud receptiva de los alumnos. Pese al asombro intentamos hacer preguntas abiertas “¿les gustó la película? ¿han visto algún film que aborde este tema? Ante la falta de respuestas, preguntamos: “antes de continuar, me gustaría saber si quieren compartir de otra manera sus opiniones sobre la película”. Comenzó un pequeño movimiento de sillas. El maestro titular del grupo dijo: “disculpe son algo tímidos”, al tiempo que recalca “si quieren decir algo, háganlo con confianza”; después de la insistencia del maestro, un ligero bullicio abrió paso a una voz apenas descifrable que exclamó, ¿disculpe podemos hacerlo por escrito? eso fue para nosotros como un tanque de oxígeno, pero aún así gravitaba la tensión en el aire, por ello comentamos “¿les parece si por hoy terminamos la sesión y mañana pueden compartir sus impresiones?”, por cierto “pueden hacerlo de varias maneras”, por ejemplo un cuento, relato, o un dibujo, o como ustedes lo prefieran”.

Para la segunda sesión de proyecciones, llegamos más temprano de lo acordado y tres alumnos se acercaron para decirnos que les había gustado la clase con películas y sobre todo porque trataban temáticas interesantes que se viven en su comunidad y que además son contadas y hechas por cineastas indígenas, pero que les daba pena decirlo ante los compañeros, por eso no lo decían fuera del aula. Con este preámbulo entramos al salón de clase en donde un poco menos de la mitad de los alumnos entregaron una hoja con su nombre y me percaté que sin excepción habían hecho un reporte de la película, tal cual lo hacen cuando se trata de una lectura, y un alumno más hizo un dibujo a lápiz. Una vez entregada la tarea, les narramos brevemente la reseña de la nueva película y la historia del director, y atentos vimos la obra. Al término de la proyección dimos por concluida la sesión omitiendo esta vez el cine-debate.

Fue así como consideramos que el problema estaba radicando en la manera en la que los estábamos acercando al cine, pues con su actitud y sin miramientos nos hacían saber que a ellos no les interesaba la enseñanza de la imagen (cuestiones técnicas y teóricas del cine), ni la dinámica que habíamos utilizado para enseñarles la historia del cine, pues si bien eran respetuosos y tolerantes, era evidente que saber la historia del cine, los procesos de realización y sus elementos a interpretar no tenían relevancia para ellos; mucho menos deseaban externar ante el grupo sus impresiones de lo visto en la pantalla.

Como resultado de lo narrado, tuvimos que modificar la segunda aplicación del proyecto y ahora, decidimos debido a su interés por ciertos temas a seleccionar para cada día tres materiales de los cuales ellos elegirían cuál ver. Por ejemplo para una sesión llevamos los films: “*Juje pireni*” (vamos a cantar), del director Raúl Máximo, “*Uaricha*” (en la muerte) de Dante Cerano y “*Cuidando el mundo*” (el agua, el fuego, la tala, la contaminación de la tierra) de egresados de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Los alumnos decidieron ver “*Cuidando el mundo*” que da cuenta del detrimento del medio ambiente en la meseta p’urhépecha, sobre todo la perdida de áreas boscosas, que a su vez afecta tanto la flora y la fauna, así como la disminución de los mantos acuíferos, si bien documentan las causas de tal detrimento. La proyección duró 30 minutos y como quedó algo de tiempo, con mucha emoción varios alumnos se acercaron y a manera de *corro*, platicaron los problemas que perciben en su comunidad respecto a este tema, y cosas que conservan y no de su cultura, las cuales los identifican como p’urhépecha, también nos preguntaron qué cosas positivas y negativas, mientras tanto otros jóvenes sólo estuvieron en calidad de escuchas.

Con esto podemos sustentar que omitir el cine-debate y los reportes de lectura, diluyo esa sensación que tenían los alumnos de que los estábamos orillando a la participación inducida o conducida, y al tener ahora la libertad de ver lo que a ellos les interesaba y compartir sus puntos de vista de lo proyectado, los llevó a tener un cambio de conducta, sobre todo apertura para la percepción de las imágenes. En cuanto a la conducta consideramos que este aire de libertad para enfrentarse a lo que proyectaba, incrementó el interés por la clase y lo que en ella pudiera suceder y esto se tradujo en una disposición para la reflexión en torno a lo visto en la pantalla, que los motivo a compartir sus ideas, sobresaltos e interrogantes. En cuanto a la percepción, fue evidente

su agudeza y sensibilidad para detectar problemáticas o circunstancias que los distinguen como comunidad y cultura. Aunque también debemos decir que al principio notamos una cierta extrañeza por tener una oferta cinematográfica radicalmente distinta a la que les oferta la televisión o las películas que puedan comprar, además de la inquietud de poder ver a aspectos de su comunidad o las comunidades que conforman la cultura p'urhé en la pantalla.

Lo anterior nos lleva a otra reflexión que consideramos de importancia, si hablamos de las cosas que pueden resultar una vez que utilizamos en las aulas materiales fílmicos no convencionales, a lo cual Bergala sustenta que trabajar con un cine distinto al de consumo comercial, lo cual sería un pequeño islote de estabilidad frente a la amnesia galopante y a la rotación cada vez más rápida de las películas escaparate (prueba de ello es la comedia romántica americana, aquellas que imponen modas en la praxis social, las películas futuristas, de ciencia ficción infantil, las de guerra y héroes norteamericanos). Es decir, no se trata de crear programas con obras obligatorias cuyo estudio este sometido a evaluaciones, sino de un cofre de tesoros disponible como un elemento de aculturación cinematográfica alternativa,²⁷⁴ con films provenientes de otros entornos, -como es el cine indígena-, cuya importancia radica en que la modernidad homogeneiza todo y deja de lado lo local.

Pero esto, a su vez nos hace recordar algunas vivencias que tuvimos al trabajar con niños de la comunidad de Santa Fe de la Laguna, como parte de la propuesta didáctica que forma parte de este trabajo, en donde pudimos percibir que durante las actividades lúdicas que se llevaban a cabo después de las proyecciones, los niños se concentraban en lo visto para después relacionarlo con las cosas que se viven, tienen y valoran de su comunidad, en donde observamos que muchas veces se olvidaban de lo que existe más allá de su entorno, por ejemplo para la sesión final les dimos la libertad de proponer alguna película que no fuera indígena y que les interesará ver, pero un sector del grupo contestó que querían que les pusiéramos alguna que fuera de su comunidad, otras preferían una de monitos –animación- que hablará de la música o cosas de la naturaleza.

Queremos acotar que por otro lado también es imperioso que la escuela tenga la apertura de incorporar el arte como parte del proceso de formación de los alumnos, pero que sean

²⁷⁴ Bergla, Alain, *Hipotesis del cine*, p 92-93

consumidores en nuestro caso de cine con mayor libertad, pues si se trabaja así se abre la posibilidad de enriquece el espíritu de los niños o jóvenes, se fomenta la tolerancia por buscar aquellas cosas que les son trascendentales, así como tener la determinación de buscar la forma en la que puedan generar a través de ello conocimiento o experiencia de vida, además de ser una práctica educativa que posibilita la alteridad y que coadyuva para la reflexión.

Para finalizar con el análisis de la incorporación del cine como arte en la escuela, podemos mencionar que el gusto por el cine diferente, alternativo, no se enseña como si fuera cualquier otro saber, se transmite de manera sencilla se muestra y debe formarse con la proyección constante o repetida de obras que deben ser confrontadas lentamente para que actúen por absorción de tal suerte que poco a poco las integren en su imaginario y les permitan reconstruirlo.

Ahora retomaremos los antecedentes respecto a los proyectos existentes o que existieron en alguna época, en tanto la relación del cine con la educación. Tenemos en este tenor el método interdisciplinario o de intertextualidad edificado por Lauro Zavala quien busca no sólo la enseñanza del cine como medio de expresión, también trabaja para el desarrollo del gusto por él arte, aunque debemos aclarar que no armonizamos del todo dicha propuesta, la cual pese a ello consideramos importante tenerla como referencia. Con dicho proyecto se procura facilitar el reconocimiento sistemático de los elementos que permitan estudiar una película a partir de sus cualidades específicamente cinematográficas, aunque también dice el autor, puede aplicarse para el análisis de cualquier texto narrativo, visitas a un museo, la fotografía fija y de manera genérica cualquier texto cultural. Este modelo ha incorporado fundamentos de las siguientes áreas del conocimiento: psicoanálisis, crítica dialógica, estética de la recepción, sociología de la cultura, teoría de la intertextualidad, teoría del montaje, estética neobarroca, narratología, proxémica, prosaica y teoría de las ideologías.

La propuesta de Zavala trata de diseñar y resignificar, de manera constante, un mapa conceptual que permita explorar la experiencia de ver cine a partir de su reconstrucción sistemática con fines analíticos y didácticos. Zavala ha integrado este modelo a través de 120 categorías, mismas que se dividen así: condiciones de lectura, inicio, imagen, sonido, edición,

escena, narración, género, estilo, intertextualidad, ideología, final y conclusiones. Su modelo está cimentado en base a una visión constructivista y nominalista, de acuerdo a esto, su último producto de sentido en lo analizado es el lector y no exclusivamente el autor originario

El objetivo del modelo de análisis no consiste entonces en interpretar o (sobre interpretar) la película, sino en reconstruir la experiencia de haberla visto, lo cual permite demostrar que cada espectador construye el sentido de manera diferente a los demás espectadores y reconocer también que el espectador y sus horizontes de experiencia y expectativas son más determinantes para definir la especificidad de su experiencia estética, cognitiva e ideológica que los contenidos explícitos de la película.²⁷⁵

Es importante preponderar que esté proyecto fue creado por Zavala para desarrollarlo con estudiantes de licenciatura, maestría y doctorados en comunicación, cuya dinámica consiste en los siguientes pasos: elegir y proyectar una película en cartelera, pero de común acuerdo con el grupo; de manera posterior el docente se encarga de explicar las categorías de análisis en referencia a la película vista; una vez realizado el ejercicio, los alumnos deben entregar un reporte escrito de su análisis, tomando únicamente dos o tres ejemplos de la película, los cuales serán analizados en las doce áreas previstas por la guía; se analiza el sentido de cada ejemplo, pero desde la propia experiencia del alumno y tomando las categorías como punto de partida.

Como podemos ver este modelo de análisis -que es más didáctico en contra partida con los señalados en apartados anteriores-, se pretende incrementar el gusto por ver el cine, posibilitar al espectador la sistematización de sus conocimientos anteriores, respecto a este arte, además, Zavala prevé que el análisis cinematográfico debe redundar en los elementos de construcción de sentido generados por el espectador durante la proyección y después de concluida ésta. Aquí el espectador es el origen de todo el sentido, el núcleo del proceso de comunicación, la partida, el fin y el elemento creativo.

Aunque señalamos que no estamos en total acuerdo con dicho modelo propuesto por Zavala, sobre todo por los objetivos que persigue, lo que si debemos agregar es que en tanto a la didáctica utilizada nos parecen algunos aspectos rescatables y que en cierta medida utilizamos en

²⁷⁵ Zavala, Lauro, *Elementos del discurso cinematográfico*, p. 17.

nuestro proyecto aplicado como parte de la propuesta didáctica de nuestro trabajo, nos referimos a la posibilidad de que nosotros como docentes preparemos una cartelera de películas que nos lleven a los objetivos que estamos persiguiendo, pero que a su vez dicha oferta cinematográfica este prevista para que los alumnos puedan elegir lo contemplado por ella, lo que les interese ver. Por otro lado también contemplamos el hecho de que el análisis que realicen los alumnos análisis debe partir desde la experiencia y sentidos de los espectadores, pero a diferencia de Zavala, desde una dinámica no condicionada por algunas categorías establecidas en una guía de análisis creada por el docente.

Existe otro caso en Argentina, que trabaja con el sector adolescente y juvenil, proyecto que fue denominado “Educación del sentido crítico” y la apreciación artística, como un medio de capacitación para que los alumnos tengan un juicio recto y personal del valor de las películas; para lograrlo se optó por el “cine-debate” para entre otras cosas dejar al descubierto lo positivo y negativo de lo cinematográfico. Asimismo, se tiene como ejemplo un intento anterior que se realizó en el país sudamericano en los años 50’ que creemos que se puede generalizar y llevar esta visión a otros proyectos que tengan como fin el uso del cine para procesos educativos, a lo cual dice Serra que al menos en Argentina se desarrollaron en el marco de esta relación dos elementos nuevos: “el cine como lenguaje y el cine como relato a leer críticamente”, primero como producto de una “necesidad de limitar sus implicaciones morales y posteriormente desde la lectura ideológica”.²⁷⁶

4. PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL CINE

Los anteriores proyectos y modelos que se han emprendido para utilizar el cine como recurso didáctico y las posibilidades que puede tener para la orientación pedagógica escolar, nos muestran sobre todo que desde la década anterior se han incrementado los esfuerzos para trabajar manuales o guías didácticas que permitan transformar el cine como un elemento de transmisión cultural o político-ideológico de la escuela, pero sobre todo desde una visión crítica con varios ángulos y objetivos.

²⁷⁶ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 248.

Un primer punto tiene que ver con que a consecuencia del desarrollo tecnológico tenemos a través de imágenes un mayor acceso a la información, lo cual nos lleva a la necesidad de tener elementos que permitan su lectura, además de ponderar que la escuela es una de las instituciones que puede y esta asumiendo tal encargo, hecho que nos lleva a considerar dos direcciones: primero que el espacio escolar posibilite un mayor acceso a la cultura y el arte. El segundo elemento tiene que ver con que dicho objetivo lleve a la escuela a considerar otras pedagogías, metodologías y didácticas para la formación y educación para alcanzar un mayor desarrollo subjetivo en los educandos. Dichas posiciones creemos deben redundar en la construcción de identidades, maneras de enfrentar la vida, prácticas sociales, políticas y culturales.

Por tanto, desde finales del siglo anterior, la pedagogía intenta articular didáctica, pedagogía, tiempo y espacio escolar con el cine visto como industria cultural, aunque debemos resaltar que dicha articulación desde su primer encuentro –cine/escuela- ha tenido pocas variaciones las cuales creemos ahora deben enfocarse con mayor dedicación a una nueva función que consiste en que la lógica pedagógica se ajuste a las nuevas demandas educativas y formativas, es así como resulta necesario reordenar, mimetizar, ampliar, resignificar o transformar los usos que hasta hace poco tiempo se han tenido del cine como recurso didáctico o bien para reforzar cierta orientación pedagógica.

Ante esto, podemos introducir al debate otro ángulo del hecho, y es que de acuerdo a Bourdieu, la escuela reproduce estructuras sociales, en donde la pedagogía, es vista como elemento de aculturamiento o inculcación que construyen un *habitus*, el cual posibilita para producir de manera libre pensamientos, actividades, percepciones, expresiones, que dependerán de las circunstancias históricas, sociales o culturales de los sujetos para producir gustos y preferencias estéticas. Aunado a esto, se podrán reproducir relaciones de dominación y dependencia entre clases, pero sobre todo, permite a los sujetos comprender y explicar fenómenos sociales y culturales, que tienen relación con ámbitos de producción y consumo de bienes simbólicos.²⁷⁷

²⁷⁷ BOURDIEU, Pierre, *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*, pp. 74-80.

Es así como hablamos de la posibilidad que tenemos de renovar los enfoques pedagógicos del cine, lo cual nos puede conducir a la exploración específica de un nuevo concepto por explorar, se trata de la dimensión subjetiva que se puede alcanzar con la relación del cine y la educación, lo cual nos resulta trascendental debido a que es posible, claro si consideramos algunos elementos que proyecta del cine, nos referimos a la metamorfosis o la reflexión que provoca desde el momento que nos enfrentamos a sus simbolismos.

Lo anterior se puede reforzar con lo expuesto por Dallera, quien reflexiona que el cine es “una magnífica oportunidad de utilizar un producto artístico cultural para atender la compleja realidad que nos rodea”. Estamos discutiendo acerca de un tipo de educación por impacto, a la que lleva el cine, el cual aporta “elementos socioafectivos”, “genera cambios, deja huellas” y puede ser cognitivo, social, didáctico, emocional o cultural”.²⁷⁸

Con la cita anterior, nos estamos acercando más a la función cultural que puede tener el cine, ante lo cual debemos resaltar que puede sin lugar a dudas, dicho enfoque para que a través de la articulación de los dos discursos –cinematográfico y pedagógico- sean un sustento fuerte para configura nuestra identidad, como algo que vaya más allá de los procesos educativos en el marco de un espacio escolar.

Respecto a esta consideración, Giroux habla de los siguientes procesos que se pueden tener para reformular lo pedagógico a través del uso del cine como producto de una cultura:

Crea nuevas formas de conocimiento al convertir el lenguaje en algo constitutivo de las condiciones para producir significado en el marco de la relación entre conocimiento y poder. Además la indeterminación del lenguaje y la postulación de su construcción histórica y social lo posicionan como territorio de acción política y de lucha, desde donde no sólo cuestionar y revisar significados, sino también postular nuevas órdenes. Es así como definir la cultura como terreno de lucha, la

²⁷⁸ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p 266

posiciona como discurso político y pedagógico y ofrece poner al descubierto formas de subordinación o lógicas de dominación, combinando el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Aunado a esto posibilita reconsiderar la cuestión de la diferencia, sea desde la perspectiva de las subjetividades o los grupos sociales, y así pensar la acción tanto individual como colectiva.²⁷⁹

Coincidimos con esta visión que en mucho armoniza con los objetivos previstos para nuestra propuesta, la cual tiene que ver con la puesta en práctica del cine como recurso didáctico, pues hablar del discurso político y pedagógico del cine indígena p'urhépecha es concebirlo en parte como un movimiento culturalista y crítico, además de subversivo, surgido desde lo más íntimo de la cultura p'ure, acción que puede entenderse también como una propuesta político-cultural que representa simbólicamente a la cultura de los sujetos de la educación. Con esto nos referimos a considerar para la formación de los alumnos, aquellos elementos de su cultura que están por ejemplo presentes en el cine indígena michoacano, lo cual nos resulta de gran trascendencia porque con ello estamos haciendo un contrapeso a los valores impuestos por la hegemonía escolar que no considera importante que los participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje como son los alumnos reflexionen en torno a sus problemas, vivencias y circunstancias más inmediatas.

En conexión con esto, Giroux sustenta que el peso de la cultura y su poder ideológico pueden sin lugar a dudas ser una consecuencia de esta lucha político-cultural, es una de las cosas que hace al cine tener una dimensión pedagógica *per se*, pues a través de sus contenidos simbólicos se conforman identidades individuales y colectivas, por ello se puede decir que tiene una pedagogía pública o bien “una tecnología visual que funciona como poderosa maquinaria pedagógica que intenta deliberadamente influir en la producción de significados, las posiciones de sujeto, las identidades y la experiencia”. Se puede en tanto sustentar que el cine además de tener las posibilidades de ser un “método” “didáctica” y estrategia de enseñanza, debe procurar a través de sus films “una nueva forma de texto pedagógico -que no sólo refleje la cultura, sino que la constituya realmente-”. Aunado a esto dice el autor, que el cine puede ser “una

²⁷⁹ GIROUX, Henry, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, pp. 193-194.

perspectiva radicalmente distinta acerca de la alfabetización y la relación existente entre los textos fílmicos y la sociedad”.²⁸⁰

Con lo anterior, creemos que el autor pretende llevar a los espectadores al análisis del texto fílmico, que ahora es concebido como texto cultural. Así lo plantea porque el punto crucial no está en la selección de una u otra película, sino en el análisis que se hace de lo que está frente a nuestros ojos. Bergala de alguna manera coincide con esto, pues llama el abordaje del cine como un *vector de ideologías*.

Ahora abrimos un espacio para reflexionar en torno a la propuesta metodológica y pedagógica que hace Giroux respecto al uso del cine con fines culturales y pedagógicos principalmente en Estados Unidos, la cual trabaja el autor tomando como referencia películas de factura hollywoodense, mismas que sustenta, pueden llevarse más allá del entrenamiento y el consumo masivo que de alguna manera alinea culturalmente a la sociedad, porque señala

Movilizan deseos, nos influyen inconscientemente y nos ayudan a construir un fresco de la cultura norteamericana. Profundamente ligadas a las relaciones materiales y simbólicas del poder, las películas producen e incorporan ideologías que representan el resultado de luchas que marcaron las realidades históricas del poder y las angustias de los tiempos; desempeñan un papel que conecta la producción del placer y el significado de los mecanismos y la práctica de máquinas poderosamente pedagógicas.²⁸¹

Consideramos que con la propuesta anterior del autor busca que a través del análisis cinematográfico se revele los fines de la cultura popular norteamericana, y para ello es necesario reflexionar en el marco de los contenidos de ciertas películas lo ideológico y político de sus textos, discurso, las relaciones de poder entre clases, razas y género y con ello descubrir el espíritu de los norteamericanos, el camino que lleva a la vida americana y su multiculturalidad.

²⁸⁰ GIROUX, Henry, *Cine y entretenimiento*, p. 19 .

²⁸¹ GIROUX, Henry, *Cine y entretenimiento*, p. 15.

Para el análisis recurre a la crítica cinematográfica a través de la deconstrucción del lenguaje fílmico.

Además dicha propuesta realizada por Giroux, nos lleva a la reflexión de que el cine comercial y banal como el de hollywood, tiene gran potencial para entretener y educar a través de estrategia de comunicación presentes en todo film, por ello sustentamos debemos reconocer antes de utilizar cualquier material fílmico como recurso didáctico a qué sentido de orientación pedagógica nos puede llevar.

Y como estamos haciendo referencia a una manera más para el análisis cinematográfico, queremos comentar que para la deconstrucción del film visto como texto, puede consultarse también la propuesta de análisis cinematográfico propuesta por Francesco Casetti y Federico Di Chio en su obra *Cómo analizar un film*, la cual consiste a grandes rasgos en tratar al film como texto para decodificarlo, dicho esquema está emparentado con la idea de la *actividad estructuralista* creada por Barthes, que a grandes rasgos, busca definir intuitivamente el análisis como un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado en este caso el film, el cual se descompone para recomponerlo con el fin de identificar mejor los principios de su construcción y su funcionamiento. Desde esta perspectiva, el análisis se plantea como un verdadero *recorrido, en donde se parte de un objeto*, se fragmenta y se vuelve a componer, volviendo así al objeto de inicio. No es más que un caminar en círculos concéntricos, que según los autores en referencia, “conduce a una mejor *inteligibilidad* del objeto investigado”.

Para ampliar el análisis de esta propuesta, resumiremos las dos etapas que cimentaron para el análisis del film como texto. 1. La descomposición del film comienza por enumerar y ordenar a través de un primer mapa descriptivo, lo cual significa reconocer elementos uno por uno desde una visión objetiva que tendrá como guía lo observado, para tener presentes diferencias y semejanzas tanto de la estructura, principios y funciones que es lo que le da su poder simbólico al cine. También se debe considerar que en ocasiones se requiere un alejamiento del film o proyectarse repetidamente, debido a que en la primera visión se percibe normalmente la narrativa, y en las revisiones sucesivas se abren los sentidos a los detalles, por tanto se efectúa un cambio de estatus de lo que se tiene enfrente, es decir, el objeto que era de placer y de goce se

transforma en un objeto de estudio. Es importante resaltar que los autores recomiendan no dejar de lado la comprensión preliminar que se tiene del film, mismo que refiere al nivel y tipo de conocimiento que se poseen antes de empezar a trabajar sobre él, porque a partir de este conocimiento empieza la indagación.²⁸²

Además de la hipótesis explorativa, el analista lleva consigo una imagen normativa del punto al que pretende acceder y basa su trabajo en la necesidad de verificar, profundizar y si se da el caso, corregir esta intuición de partida, la cual guía el análisis. Posteriormente se transita al análisis, reconocimiento y comprensión. Se analiza desde el momento que el espectador se encuentra con su objeto, ahí intenta reconocer y comprender aquello que tiene ante sí, después este reconocimiento se relaciona con la capacidad de identificar todo cuanto aparece en la pantalla, representado con sus símbolos y significantes que se logran comprender en el marco del conocimiento. Es así como el análisis, a través de la descomposición, procede a un reconocimiento sistemático de los elementos del film y ello conduce a inventariar aquello relevante que pertenece al objeto y que permite ir más allá de la captación del film, también se logra una metacompreensión que ayuda no solo a comprender la película, sino aprender cómo se compone y es así como se da por terminada la descomposición del texto fílmico y empieza una segunda operación que es:

2. La recomposición lleva cuatro etapas. La primera es la enumeración, ahí se toman en cuenta todos los elementos identificados durante la descomposición, es el momento del catálogo sistemático de las presencias del film. Después viene el ordenamiento que con la enumeración constituyen la verdadera síntesis, en donde se pone en evidencia el lugar que cada componente ocupa en el conjunto del film ya sea respecto al desarrollo lineal del texto o a su estructuración en profundidad. El resultado es el descubrimiento de un verdadero sistema de relaciones: los elementos se reclaman el uno al otro en una especie de trama comprehensiva. Luego viene la reagrupación con la que se empieza a diferenciar el núcleo central del film; su sistema comprensivo, su estructura total, se cancela y se abstrae, se elimina y se amplía, para llegar de todas formas a una imagen restringida del texto. Posteriormente tenemos la modelización que nos conduce a una representación capaz no sólo de sintetizar el fenómeno investigado, sino también

²⁸² CASSETTI, Francesco y DI CHIO, Federico, *Cómo analizar un film*, p. 14.

de explicarlo, es decir, se trata de la representación simplificada de un film que permite situar en primer plano sus principios de construcción y sus principios de funcionamiento y en segundo plano sus entramado simbólico más soterrado.²⁸³

Por su parte Zizek nos dice que se puede recurrir al cine como texto pues cuando se despliega pensamiento sobre un tema o problema, se asume que el resultado de ese pensamiento no sería igual, de no contar con el texto cinematográfico como elemento del que parte la reflexión. Si el cine es empleado así, estamos hablando de una legitimación del texto fílmico como recurso o insumo del pensamiento que le aporta espesura y emotividad, al tiempo que lo descentra del canon reflexivo propio del pensamiento pedagógico.²⁸⁴

Pero en realidad dar a ver cine a los estudiantes, independientemente si es visto como texto y/o como un entramado de contenidos simbólico, significa que el reto debe ser que el cine se convierta en una experiencia visual que nos lleve a desarrollar pensamiento y conocimiento a partir de un enfoque pedagógico que puede ser crítico culturalista como nosotros lo estamos trabajando para que la experiencia estética haga las veces de una experiencia de formación. En congruencia con lo anterior, entonces debemos preguntarnos ¿de qué otra manera se puede explicar este efecto del cine que nos posibilita para llegar al pensamiento o reflexión de lo que lo constituyen como expresión de significados y simbolismos? Jorge Larrosa aporta otra visión, él considera que existe una experiencia del cine análoga a la experiencia de la lectura, y dicha experiencia la ubica en el orden de la formación y para ello señala lo siguiente:

Pensar el cine como formación implica pensarlo como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del espectador, no sólo con lo que el espectador sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar el cine como algo que nos forma (o que nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. El cine por tanto no sólo es un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real por real se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social. eso de ver cine formación, sería

²⁸³ CASSETTI, Francesco y DI CHIO, Federico, *Cómo analizar un film*, p. 14. 263-264.

²⁸⁴ citado en SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 301.

intentar pensar esa misteriosa actividad que es la de ver cine como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos.²⁸⁵

Aunado a lo expuesto, consideramos que pueden existir otro tipo de prácticas que pueden visualizar -como lo hacemos nosotros y que incluimos como se podrá ver en el capítulo posterior- el cine como texto que tienen otros matices como es el ver los films como textos culturales que buscan desarrollar la capacidad lectora de la mirada, al igual o de manera similar a la que lo hacen la narrativa, la pintura, o la música como productos artísticos, cuyo objetivo es que dichos insumos del arte conduzcan a la reflexión, análisis o pensamiento y al desarrollo de una mirada más aguda para identificar lo que evocan dichos sus contenidos.

De la misma manera se puede ver el cine como un texto ideológico, en donde se debe procurar que la mirada identifique y reflexione también los simbolismo y el sistema de valores que están presentes en la narrativa cinematográfica y los fines y lógica a la que responden, en donde las mayores incógnitas no se deben abocar a las gramáticas del lenguaje o bien sus especificidades, sino a lo que representa socialmente, culturalmente, los valores que recrea o bien las problemáticas que considera, por citar algunos aspectos. Esta visión de ver el film como un texto cultural o ideológico, nos arroja una carga importante porque de acuerdo a Sontag existe un *después de ver*, en donde la política de la memoria juega su última carta para generar la reflexión y el saber:

Cuando la escuela incluye al cine, se abre a un producto cultural de importancia en la época, es ese abrirse a otros lenguajes, a otros ordenes estéticos y a otros discursos políticos. Se abre a voces que narran de una manera diferente al de la lecto-escritura, que hacen otras marcas, que emocionan, enojan o inquietan la subjetividad en clave no escolar. Se abre así a las claves de la cultura de masas, a sus recursos tecnológicos, a sus formas de formatear identidades y de inscribir sentimientos.²⁸⁶

Estamos hablando ya de una pretensión de ver los films como texto cultural, ideológico o político, pero desde un enfoque que nos lleva al desarrollo de su análisis como un ejercicio crítico

²⁸⁵ citado en SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p 301

²⁸⁶ citado en SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p 317

de la mirada. Tomamos los postulados de Enric Pla Vall, para explicar cómo este enfoque crítico se relaciona con la enseñanza y el cine:

Creemos que el mejor uso didáctico del cine consiste en intentar que sean cada vez más los jóvenes que se acerquen y disfruten de las otras formas de expresión cinematográficas, las que se alejan del cine comercial al que ya tienen acceso, sin renunciar a promover algunos valores morales, políticos y humanistas, ni desde luego, a educar la mirada crítica.²⁸⁷

Por su parte Ranciér, de alguna manera participa de lo anterior, al resaltar que el arte le presta a las instancias ocupadas de la dominación o emancipación lo que considera importante, o bien, sólo aquellas cosas posibles como son “posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo visible y lo invisible”.²⁸⁸

Aquí se puede ver una apuesta porque la función de la escuela incluya la educación visual, lo cual puede orientarse también para un consumo diferente de los medios de comunicación y tecnológicos de quienes están en sus aulas. Hacemos referencia a que en la medida en que la escuela tenga la capacidad de transmitir el conocimiento o saberes que el hombre necesita actualmente, como es su reproducción a través de los medios tecnológicos, se podrá transitar de manera posterior a que su uso lleve a los receptores a la interiorización y reflexión de los valores que incluyen sus productos, de tal suerte que esto nos lleve a la emancipación en la medida en que pueden dejar huella en la construcción subjetiva.

Para lo anterior, Barbero propone una salida, misma que pensamos consiste en lograr la compatibilidad entre las tres funciones de la educación: la transmisión de la herencia cultural, la educación como capacitación y la “formación de ciudadanos, personas capaces de pensar con su cabeza y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática”, y el espacio escolar es el medio para que exista un diálogo de los individuos con las tecnologías las cuales deben de formar parte del modelo pedagógico y comunicativo. Esto nos parece que es de suma importancia, porque pone en juego la determinación de la esencia de la modernidad, es

²⁸⁷ PLA VALL, Enric, *Las relaciones peligrosas. Cine y enseñanza*, p. 51.

²⁸⁸ RANCIÉR, Jaques, *La división de lo sensible*, p. 28.

decir: “la crítica como herramienta indispensable y como brújula orientadora en el peregrinaje por un mundo desolado de sentido”.²⁸⁹

Si bien es cierto que vivimos en un mundo dominado por la tecnología, también es comprobable que ahora tenemos mayor familiaridad con el mundo de las imágenes que tenemos tanto en espacios de tránsito como de permanencia y pese a ello, tenemos una pasividad como receptores, lo cual nos hace pensar que deben existir mayores propuestas en nuestro caso para que el cine a través de la escuela, sea consumido con mayor eficacia para que se asimilen de manera más aguda los mensajes ahí vehiculizados, las actitudes y valores que lo acompañan.

Por lo tanto, una de las mayores preocupaciones radica en cuestionar a qué intereses responden sus mensajes, así como su pertinencia y verosimilitud. En buena medida debido a que en el hogar y en las aulas escolares es poco o nula la orientación que se da para la comprensión, reflexión y análisis de este lenguaje y de las ideas que se vehiculizan a través de los medios tecnológicos. Periódicamente nos muestran violencia, consumismo, manipulación de la realidad, entre otros elementos, pero en la práctica es poco el trabajo que se hace para revertir sus efectos negativos, y más allá de eso, recuperar con un sentido formativo las virtudes del lenguaje de las imágenes. En ese sentido se ha abordado esta búsqueda por conocer las propuestas desarrolladas para educar la mirada, bajo un supuesto clave que responde a la posibilidad de detonar desarrollos cognitivos que decodifiquen dicho lenguaje y construyan otros conocimientos a partir del proceso creativo del cine y con ello otras manifestaciones audiovisuales o visuales.

Para finalizar con este recuento y reflexión en torno a la relación que ha tenido el cine y la educación como discursos pedagógicos, abordaremos otra orientación que encaja en este enfoque crítico, que se trabajó entre los años 2005 y 2007 a través del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. El proyecto fue bautizado como “Cine y Formación docente”, cuyos objetivos fueron trabajar las pedagogías que podían tratar al cine como un insumo para el desarrollo del pensamiento. En este proyecto lo primero que llama la atención porque poco o nada se ha trabajado para capacitar a los docentes en tanto al uso y fines de medios audiovisuales, lo segundo que atrae es que los docentes son considerados actores de la cultura,

²⁸⁹ FOSTER, Ricardo, *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*, pp. 13, 15.

por ello es crucial que también reflexionen y propongan los retos que imponen los medios tecnológicos como elementos que pueden detonar a través de conocimientos y valores culturales que en ellos se reproducen.

Los temas de mayor peso que son considerados en dicho proyecto son: la infancia, el trabajo, la familia, la política, la tecnología. Además la capacitación contempla que en cada periodo escolar, los docentes debían asistir a ciclos destinados a la proyección de películas, conferencias de especialistas, talleres de lectura y trabajo de campo, los cuales eran temáticos y previstos para cada nivel educativo.

En cuanto a lo que refiere a la metodología para desarrollar este proyecto denominado “Cine y Formación docente”, no fue posible acceder a documentación que hagan referencia al respecto, nos apoyaremos en Serra para detallar la información, y para ello resalta que las películas a proyectar fueron propuestas por especialistas y llevadas también por ellos a la práctica, aunque en esto último se limitaban únicamente a que a través de conferencias hicieran aportes teóricos para la comprensión y alcances de la problemática que abordaban los films. Además en este proyecto de capacitación pedagógica y cinematográfica realizaba la función de:

Abonar la reflexión acerca de un problema, aportando su particular textualidad. El cine es reconocido en la originalidad de su lenguaje, en el sentido en que es convocado *como tal*, no sólo porque se proyecta para el grupo, cuidando el espacio y el tiempo de ver colectivamente, sino porque se asume que con él se introduce otra dimensión en la percepción de los problemas, diferente al texto escrito propio de la reflexión académica y de la percepción cotidiana y singular del estado de las cosas.²⁹⁰

Existe otro proyecto similar en Argentina, llamado “Cátedra Abierta *Imágenes de los noventa*”. Aquí se persigue que los docentes como académicos, dialoguen con producciones cinematográficas de corte sociológico, antropológico, la crítica literaria, la arquitectura o la filosofía. Pero que dichos contenidos los acerquen a la sociedad y la cultura como elementos cruciales de la actividad educativa.²⁹¹

²⁹⁰ SERRA, María, Silvia, *Atrápame si puedes*, p. 237.

²⁹¹ SERRA, María, Silvia, *Atrápame si puedes*, p. 237.

Consideramos que ambos proyectos pese a sus limitantes son una buena iniciativa, si pensamos que mucho se ha dicho y apelado en cuanto a la necesidad de utilizar de manera más positiva y autónoma el cine en los entornos escolares. Aunque debemos reconocer que cuándo los docentes utilizan el cine lo hacen de manera autónoma, porque no están incluido en los planes curriculares como herramienta didáctica, ni como actividades de apoyo, pero esto no quiere decir que por eso su uso tenga una orientación pedagógica clara o fructífera, quizá esto se deba a que los docentes en gran medida utilizan el cine como un medio que si bien conoce porque han sido sus espectador en casa o en espacios de consumo como los cines, pero eso no implica que por ello se de un conocimiento que les permita utilizarlo o confrontarlo para hacer una transmisión adecuada de conocimiento o desarrollo de saberes a través de él. Aunado a esto, tampoco cuentan con guías de apoyo realizadas por especialistas que expliquen el valor de algunos films que pueden ser utilizados para los fines que persigan, ni con una videoteca escolar que le brinde una diversidad de temas a proyectar.

Estás son las visiones que consideramos han sido más recurrentes, comprobables y de mayor trascendencia en la relación del cine con la educación, aunque advertimos que otros autores como Bullaude, muestran otros enfoques pedagógicos con los que se utilizaron los audiovisuales cuya clasificación la realiza de la siguiente manera: 1. Sensorialista que refiere a la enseñanza audiovisual, impacta en los sentidos del estudiante, como es el efecto de fascinación; 2. Documentalista que implica llevar documentos al aula, los cuales son considerados como una extensión del mundo; 3. Experimentalista, basado en una pedagogías activas, y la trascendencia la tiene la forma en la que son utilizados y no el simple hecho de ser incorporados en el aula y 4. Tecnológico que consiste en llevar lo tecnológico al aula, pese a que en el momento se tenía dudas en sus posibilidades, pues se consideraban prácticas mecanizadas y *enseñanza programada* por el uso de la tecnología.

CAPÍTULO IV

DEL HACER, AL USO DEL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO FORMATIVO DE NIÑOS INDÍGENAS

Si bien en el capítulo anterior hicimos un recuento de la relación que se ha dado entre el cine y la educación. También nos sirve como parámetro para delimitar la manera en la que históricamente se han encontrado estos dos discursos y por otro lado la forma en la que nosotros lo emplearemos y la aportación que pretendemos tenga en pro de nuestra propuesta.

Primero debemos exponer que gnoseológicamente se identificaron en dicha relación cuatro momentos, a saber:

1. El cine al servicio de la educación, porque se incorporó en su primera etapa como una herramienta para reforzar los fines del sistema educativo y transmitir la lógica científica y la cultura.

2. La búsqueda de una pedagogía del cine, que tiene su entrada con la escuela moderna (escuela nueva y escuela constructivista), etapa en la que se procuró definir una pedagogía y

metodología para utilizar el cine en las aulas, terminó también supeditándose a las dinámicas escolares. Hablamos de que esta pedagogía para incorporar al cine, se ocupa primero de seleccionar lo que da a ver a través del cine y por pensar el cómo lo da a ver a los alumnos-espectadores, lo cual que redundante en una serie de actividades didácticas tradicionales que si bien amplían la escena pedagógica, no la alteran ni la transforman.

3. La pedagogía del cine como arte, es aquella que busca incorporar al cine como arte en la escuela, para desarrollar el gusto por las expresiones estéticas y para acercar este arte a quienes por sus condiciones no tienen acceso a él.

4. Pedagogía crítica del cine, en donde se busca el desarrollo subjetivo de los alumnos y para ello el visionado del cine debe ser desde una perspectiva crítica. En general estos dos enfoques (pedagogía del cine como arte y pedagogía crítica del cine) conforman una segunda etapa de la relación cine-educación, en la que ahora se trata de convertir al cine como en un elemento que posibilite la reflexión y el análisis de lo que se ofrece a través de la pantalla. Es una propuesta para que la escuela transite al desarrollo en los alumnos del pensamiento crítico, pues no debemos olvidar que dichas visiones de la pedagogía del cine, surgieron en el marco del siglo XX cuando emerge la idea de las pedagogías emancipadoras que enmarcan la idea de constituir personas activas, reflexivas y críticas de su entorno.

Como pudimos ver a través del recuento histórico de la relación cine-educación, se perciben enfoques bien definidos. La importancia de recordarlos se debe a que como lo señalamos en la introducción de nuestro trabajo, estamos abonando para aportar una visión nueva de dicha relación, la cual nos lleva a la utilización del cine indígena para fines educativos y sobre todo para el proceso formativo de los propios indígenas, por tanto elegimos la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna, municipio de Quiroga para poner nuestra propuesta en práctica.

La primera variante radica en que la idea no es utilizar el cine indígena para el proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁹² Tampoco se trata de incorporar el cine con la intención de ingresar

²⁹² El motivo de esto se ha expuesto en el capítulo 2, apartado 1, en donde se explican algunas características en torno al uso del cine para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva a limitar y someter al cine a los fines y dinámicas del sistema educativo.

elementos tecnológicos en el aula y con ello estar a la vanguardia o modernizar el sistema de enseñanza. Con esto no queremos decir que desconocemos o demeritamos el peso que tiene la tecnología en las sociedades modernas, si bien reconocemos que perdemos a gran escala el uso de libros, preferimos aprender, recrearnos y entretenernos con audiovisuales. El cine no es la excepción, debido a lo atractivo de su capacidad para narrar con imágenes, lo cual nos sigue maravillando desde finales del siglo XIX, ya bien porque opera intensamente sobre las emociones y los sentimientos del espectador: nos hace llorar, reír, viajar en el tiempo y en el espacio, conocer, descubrir y reflexionar, de ahí que sea una de las expresiones audiovisuales más importantes. Hacer uso del cine para lograr lo señalado, sería apostar únicamente y como ya se ha hecho, para desarrollar procesos informativos que pueden dar cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en la educación se traducen en elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar.

Para sustentar lo anterior, es de utilidad un fragmento de la entrevista que realizó Dussel a una alumna, pues buscaba saber si cuándo se utiliza el cine como cualquier estrategia didáctica se puede relacionar necesariamente el ver y el comprender o aprender, para ello parte de la pregunta ¿por qué te gusta aprender con imágenes? A lo que la alumna contesta:

la profesora de biología viene y nos muestra por ejemplo, sobre cuál es el intercambio gaseoso de la célula (digo cualquier cosa) y prefiero verlo a que me lo expliquen. Vas comprendiendo y vas relacionando con la foto, vas diciendo: esto funciona así, ahí vas entendiendo todo.²⁹³

Ante esto podemos decir que muchas veces como docentes creemos que a veces por ser las imágenes tan explícitas, atractivas o sugerentes cuando las vemos entendemos sin mayor complicación o esfuerzo y sobre todo suponemos que a través de ellas se aprende, pero en realidad no siempre sucede así como lo vimos en el ejemplo citado en el párrafo anterior. En realidad el ver y aprender, es un acto que nos lleva a un proceso complejo, aunque algunos autores como Mercante, suponen que el acto de ver imágenes es simplista y fácil; idea que no compartimos con él, pues si regresamos al ejemplo en cuestión, podemos especular que la joven al decir “digo cualquier cosa”, lo hace, porque fue capaz de retener las imágenes vistas, en ese

²⁹³ DUSSEL, Inés, *la imagen en la formación docente*, pp. 7-9.

caso de la célula, pero eso no fue óbice para explicar, conceptualizar o esquematizar ni siquiera vagamente el intercambio gaseoso de las células.

Para abonar a lo anterior, debemos comentar que cuando utilizamos las imágenes para recrear o suplir otras dinámicas o didácticas para generar conocimiento, se corre el riesgo de que dichas estrategias de enseñanza en donde las imágenes son una herramienta, nos lleven sólo a captar la atención de los alumnos, a sacarlos de la rutina del aula la cual si bien logra la transmisión de conocimientos, no logra que el estudiante produzca los conocimientos o saberes previstos por el docente o el programa escolar. Además no debemos omitir que también a veces se ve sin atención y sobre todo en espacios escolares en los que desde antaño se han tenido maneras de enseñar en donde siempre se debe mirar al frente, como es la exposición del docente, o las dinámicas del pizarrón. Con esto queremos decir que no siempre que utilizamos recursos tecnológicos como son los visuales o audiovisuales se da por antonomasia una relación entre atender -aprender-entender.

Otra visión que tenemos de esta relación entre ver imágenes y aprender a través de ellas, tiene que ver también con ciertas creencias que tenemos como docentes respecto a su efectividad y esto quizá se debe a que desde hace varios años mucho se habla de que los hombres somos ahora hipervisuales y que los niños y jóvenes están tan familiarizados con los medios tecnológicos, por tanto creemos que aprenden mejor a través de lo audiovisual o visual. Aunado a esto, también se piensa que como son consumidores asiduos de lo tecnológico, es necesario forzosamente enseñarlos a descifrar dichos lenguajes para que sean eficientes receptores visuales. Pero en cuanto a nuestra propuesta la intención no radica en convertir a niños o jóvenes en sujetos visuales, sino hacer uso del cine como medio tecnológico no para que ellos hagan de lo visto una verdad absoluta, unívoca, irrenunciable, sino para que como arte el cine abone para la formación que haga posibles subjetividades que confronten verdades dadas.

La visión que sí contemplaremos en torno al uso que daremos al cine indígena michoacano, consiste en llevar a cabo un proceso formativo en los niños, pues con esto se busca un desarrollo equilibrado de habilidades y la integración de valores del sujeto como base para su formación intelectual, humana, social, cultural y profesional, lo cual se podrá ampliar más adelante cuando presentemos a detalle los objetivos de dicha apuesta, y todo lo referente a su desarrollo.

Antes de continuar, interesa acotar el concepto de formación y en qué sentido será empleado en este trabajo. Para tal fin la referencia será Gadamer, quien plantea que *formación*, el *Bildung*,²⁹⁴ es fundamental en la tradición humanista, y se da “cuando el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello sentido de sí mismo”. Además dicho término tiene relación directa con el concepto de *cultura*, aunque en el español este término es más genérico. En el sentido que el autor lo utiliza se relaciona particularmente con la *cultura* como *formación* a la cual se refiere como:

La cultura que el individuo posee, resultado de los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* significa tanto el proceso de adquisición de la cultura y a la vez el patrimonio del hombre culto. Es el vínculo con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. Con ello se designa “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.²⁹⁵

Por tanto para efectos de este trabajo tomaremos el concepto de *formación* como el cultivo de una disposición, más elevada e interior, en donde se apela a un sentido integral de la existencia, lo sensorial y el espíritu. De la misma manera, entendemos que la formación, va más allá del mero cultivo de las capacidades. Se trata también de apropiarse por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.²⁹⁶

Si bien esto refiere a los aspectos que consideramos la escuela no procura mucho y que en la educación son aspectos positivos que se caracterizan por no ser negociables ya que no son susceptibles de evaluación, o al menos desde nuestro punto de vista. Aunque es importante que aclarar que esto puede tener sentido siempre y cuando se utilice el cine como un elemento que está constituido por saberes, contenidos culturales, sociales, ideológicos y especulativos que puedan plantearse como hechos que resultan familiares -tal es el caso de los documentales o ficciones de corte histórico o social-; o si planeamos su uso para que al proyectar cine, sus

²⁹⁴ Respecto a otras visiones del concepto de formación pueden consultarse también a Franco Frabboni y Franca Pinto Minerva, 2007; García Carrasco, 1985, Ferrater Mora José; Ferry Gilles, 1993; García Hoz Víctor, 1870; Millán-Puelles Antonio, 1961, 1974; Casirrer Ernest, 1998, entre otros.

²⁹⁵ GADAMER, Hans, Georg, *Verdad y Método*, pp. 39-4.

²⁹⁶ GADAMER, Hans, Georg, *Verdad y Método*, p. 5.

receptores decidan apropiarse de aquellos contenido que les interesen, les preocupen, imaginen, o que desean adoptar para darles forma y sentido, para transformar su lenguaje y maneras de expresión, o bien para explicar sus experiencias y explicarse como sujetos miembros de una comunidad. Esta visión bien puede brindar la posibilidad de que los materiales audiovisuales se conviertan en una estrategia básica para actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad que domina y depende cada vez más de las máquinas y las tecnologías. La importancia radica en incorporar elementos actuales que además de caracterizarse por ser de entretenimiento y un agente informal de formación, pueden abonar para la construcción de un pensamiento autónomo y crítico, el juicio independiente, la participación activa y una educación más plural.

Tomar como referencia estos fines de la educación y la formación, se debe a que consideramos que armonizan y se relacionan bien con los objetivos previstos en nuestra propuesta, pues ambas visiones contemplan el desarrollo del pensamiento crítico y al arte como parte fundamental de la cultura.

Ahora bien, lo anterior, nos lleva a otra apología y es que Porlán, nos dice que el aula se concibe como un espacio simple y generalizable, constituido por tres elementos base: alumno, profesor y materiales de trabajo, (libro de texto), cuya guía es lo instrumental y la importancia contemporánea de los *ítem particulares del conocimiento*,²⁹⁷ las técnicas y habilidades en razón de hacer eficaz el sistema educativo, y posibilitar a través de los contenidos el desarrollo profesional del estudiante.²⁹⁸ En mérito de ciertos ideales educativos, se han dejado de lado valores sociales, elementos de la cultura y el arte que les pueden ayudar a los estuantes a enfrentar otros problemas que se les presentan individual y colectivamente y justamente para lograr esto último el sentido de formación bien puede abonar. Asimismo podemos disertar que también con los planes curriculares cada día se especializan más, al tiempo que se alejan unas áreas de otras como ejemplo tenemos la ruptura desde hace muchas décadas de la ciencia y la tecnología de las humanidades.

²⁹⁷ Las cursivas son nuestras y los ítems los consideramos contenidos o temas.

²⁹⁸ PORLAN, R, *Investigación y experiencias didácticas*, p. 23.

Para sustentar de manera más amplía lo señalado, recurriremos a Tyler, quien comenta que una de las fuentes más difundidas en el ámbito educativo para sugerir objetivos, son los especialistas en asignaturas, pues los libros de texto están escritos por ellos y la construcción de los planes de estudio que la escuela debe seguir. Así ellos determinan los valores, ideales y pautas de conducta a desarrollar, en donde se incluirán objetivos compatibles para tal fin y eliminarán los que no sean de utilidad. Es decir, los objetivos se orientan en educar para modificar conductas y que en tal circunstancia no calan en una expectativa mayor del aprendizaje y en la creatividad y sensorialidad. Predomina una construcción pragmática del orden, “que implica una tecnología del control conductual y de la educación, una técnica de modelado de la mente y de la voluntad”.²⁹⁹ Ante esto debemos preguntarnos, ¿por qué no brindarles a los alumnos una gama extensa de valores para que ellos se apropien o desarrollen aquellos con los que se identifiquen o consideren necesarios?

De la misma manera es preocupante la incorporación en el currículum de dos valores: lo material y el éxito. Podemos verlo con facilidad en las instituciones educativas en México, a través de las tan llevadas y traídas competencias y las escuelas de calidad que fomentan el individualismo posesivo, que nos llevan al tener y no al ser. Empero, hemos pensado cómo oponer contrapeso a todos estos fines explícitos y al currículum oculto, que responden a intereses económicos, sociales y políticos, que hacen de la escuela un instrumento de conservación del modelo social y cultural imperante. Una respuesta puede radicar en una visión humanista, crítica o emancipatoria, pues para avanzar hacia el tipo de ideales de educación que planteamos, pueden ser de gran valor pedagógico si queremos que lo educativo construya sujetos autónomos, creativos, críticos, sensibles ante lo artístico y que construyan su propios desarrollo individual y también el colectivo.

Si estamos consientes de que la pedagogía invoca instancias éticas, cognitivas y afectivas, debemos considerar que su praxis no tiene que derivar de procesos que se plantean *tabula rasa* para dar forma al sujeto que aprende. En contrapartida creemos que es posible gestar condiciones, para que el sujeto se coloque en una posición autocrítica y autoconstructiva. Por ello creemos que si consideramos lo creativo, analítico y espontáneo como principios del pensamiento y de

²⁹⁹ TYLER W Ralph, principios básicos del currículum, p. 30.

construcción de saberes, será la clave para llegar a mayores grados de conciencia crítica, a la totalidad social y a la educación para los individuos, porque para hablar de educación, o del acto de educar, es menester asociarlo con pretensiones utópicas, porque el futuro apela a una diversidad extensa en la que se pueden encontrar esfuerzos positivos, distópicos, retrogradas, dominantes, alienables, así como a procesos cíclicos, (pasado, presente y futuro).

Con todos estas disertaciones en torno a los ideales que debe tener la educación respecto del tipo de sujeto que creemos requieren los tiempos actuales, ahora lo que sigue elucidar es ¿para qué creemos que sirve la educación? Una respuesta puede residir en educar y formar para construir un mejor futuro individual y colectivo, en donde el mayor sustento de la educación sea construir sujetos capaces de realizar juicios de valor respecto de lo que piensa, quiere y puede hacer para brindar posibles alternativas en la adquisición o transmisión de su propio conocimiento y saberes. Por lo tanto el puerto seguro no debe ser la eficiencia racional, sino la comprensión del mundo que logren tener las personas. Dichos supuestos los encontramos en la pedagogía crítica, en específico en la racionalidad emancipadora que basa su explicación en los principios de crítica y acción como elementos que hacen posible discernir sobre lo que oprime y limita, para acaecer en libertad y bienestar.³⁰⁰ A este respecto Freire nos da más argumentos, pues apuesta por una pedagogía que emancipe y procure la humanización ontológica del ser, como acto de liberación que se constituye en la historia, en donde medios y fines deben ser empujados por un anhelo de libertad y esperanza. Esto lo podemos traducir en términos educativos de la siguiente manera: el sujeto que se forma, no se obliga a contestar con los presupuestos o prejuicios en que se soporta su preceptor, es decir el docente, pues el alumno debe cimentar su propia reflexión a partir de su realidad,³⁰¹ porque los tiempos exigen personas emancipadas, pero no por mediación de la “simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal”.³⁰² Es así como la emancipación la edificamos desde los recursos que provee la enseñanza del cine en el marco de la conciencia crítica. Transmitir determinados valores o tomar partido por opciones concretas no impide que se pueda proporcionar al alumnado instrumentos de reflexión crítica que les permitan elaborar sus propias conclusiones.

³⁰⁰ GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, p 233, 241.

³⁰¹ Citado en RODRÍGUEZ, Uribe, Hugo, *Pedagogía humanista*, p. 365.

³⁰² ADORNO, T, *Educación para la emancipación*, p. 95.

Todo lo anterior también podemos llevarlo al terreno de lo cultural porque una de las cosas que hace posible la cultura, no está solamente en alcanzar ciertos niveles de dicha, pues de acuerdo a Cassirer, el objetivo de la cultura se concentra en la “realización de la libertad, de la auténtica autonomía, que no representa el dominio técnico del hombre sobre la naturaleza”, y las cosas materiales y racionales, “sino el dominio moral del hombre sobre sí mismo”.³⁰³

1. DE LA CONSTRUCCIÓN A LA APLICACIÓN DEL PROYECTO “AL CINE DE VERANO”

Para diseñar el proyecto se tomó como referencia a Barbier, quien sustenta que se requiere de lo siguiente: primeramente se debe tener un “proyecto de estado”, que es lo que constituye un proceso mental e intelectual previo, es decir aquellas cosas que pensamos e imaginamos respecto de cómo podría ser la clase que queremos dar, lo cual se puede ver como una anticipación o lo que eventualmente se conoce como “función elaborativa”, pues todo proyecto “es una anticipación, es relativo a un porvenir, a un futuro del cual constituye una visión previa”. Esto da cuenta de las cosas que deseamos realizar en el aula, en donde se puede contemplar el análisis de lo que será la clase, sus objetivos, los posibles resultados y la reflexión del cómo se realizará la acción para lograr lo planteado por mediación de la práctica educativa. Aunque también se requieren “momentos explícitos de identificación” como es la información sobre el objeto o la realidad que deseamos transformar, las condiciones para efectuar tal fin y la evolución que puede tener su puesta en práctica.

Aunado a esto, era fundamental pensar en el “proyecto de acción”, el cual refiere los medios y las cosas que se deben realizar para que el proyecto se haga realidad; para ello, es imperioso determinar los materiales didácticos que vamos a utilizar, la metodología, así como las estrategias de enseñanza y operaciones de evaluación,³⁰⁴ lo que Boutinet llama proyecciones anticipadoras, que son aquellas relacionadas con la planificación, previsión y el proyecto con todo y sus fines, sus objetivo y el plan.³⁰⁵

³⁰³ CASSIRER, Ernst, *las ciencias de la cultura*, p. 145.

³⁰⁴ BARBIER, Jean-Marie, *Élaboration de projets d’action et planification* pp. 36, 39, 41-42-44.

³⁰⁵ BOUTINET, J-P, *Anthropologie du Projet*, pp. 52, 58.

Tomando en cuenta lo anterior, ahora era importante tener la idea de hacia dónde debía ir el taller “al cine de verano” el cual nació meses antes de llegar a la cita con los alumnos de la escuela primaria de la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna, cuya idea surgió a partir del momento en que pensábamos si el mundo que sostenemos puede ser de otra manera, y si es así ¿en qué consiste este ofrecimiento? La respuesta redundó en que esta proposición es posible por mediación de la enseñanza y el arte; por ello la propuesta debía procurar atender un aspecto identificado en el entorno educativo en donde se pondría en práctica, pues ahí bien podía servir para hacer frente a tres cosas: 1. Que el uso del cine indígena como recurso didáctico, sirva como contrapeso ante la devastadora modernidad y su mundo globalizado, cuya acelerada tendencia a la homogenización va desdibujando procesos de pérdida de identidad e integración. 2. Ser contrapeso ante el crecimiento de la violencia y la exclusión cada vez mayor de las personas en los espacios de reflexión, análisis y goce estético, que sin lugar a dudas son elementos que nos permiten recrear y enriquecer el espíritu individual y colectivamente. 3. Difundir el tildado de valores y principios que están presentes en las producciones cinematográficas hechas por indígenas para que los jóvenes puedan o no hacerlos suyos.

Además se consideró que con la puesta en práctica de una formación culturalista, se podría abonar para que a través de las orientaciones del cine indígena, los alumnos fueran capaces de descifrar la imagen que tiene el indígena de sí mismo individual o colectivamente; los juicios de valor ético o moral que realiza respecto de sus actos, costumbres y tradiciones; la naturaleza de las relaciones éticas, políticas, sociales y económicas que ha realizado o se propone realizar con las estructuras del poder; las expectativas de futuro que cifra a partir de sus circunstancias de vida. Con todo ello se desvelan injusticias éticas y morales, intercambios intersubjetivos conforme a prejuicios insostenibles, asimétricas relaciones de poder, colonización y colonialidad de su patrimonio y conciencia o exclusión, por citar algunas problemáticas relevantes.

También se tomó la decisión de trabajar con niños de nivel primaria, porque hasta ahora no habíamos trabajado con alumnos de ese nivel educativo, pues hasta ahora los proyectos emprendidos estuvieron destinados a la formación de jóvenes de secundaria y nivel superior, por tanto era importante explorar las posibilidades educativas que se pueden tener cuándo se utiliza el

cine como recurso didáctico para la formación de chicos de primaria. Otro motivo responde a que consideramos que es una etapa fundamental para que los niños entren en contacto con otro tipo de discursos como es el audiovisual, amen de que a través de las imágenes en movimiento puedan tener elementos de gran calado para su cultura, pero sobre todo consideramos que la etapa que abarca la educación primaria, es una de las más cruciales para que los niños aprendan a reflexionar y darle sentido a lo que ven a través de las pantallas. Además a esto debemos comentar que después de analizar las obras fílmicas realizadas por indígenas michoacanos, nos percatamos que todas son narradas en lengua materna –p'úrhépecha- y subtituladas en español, así que decidimos aplicar el proyecto en una comunidad en la que los niños fueran hablantes del p'úrhépecha, con el objetivo de facilitar la comprensión de los contenidos implícitos en los materiales.

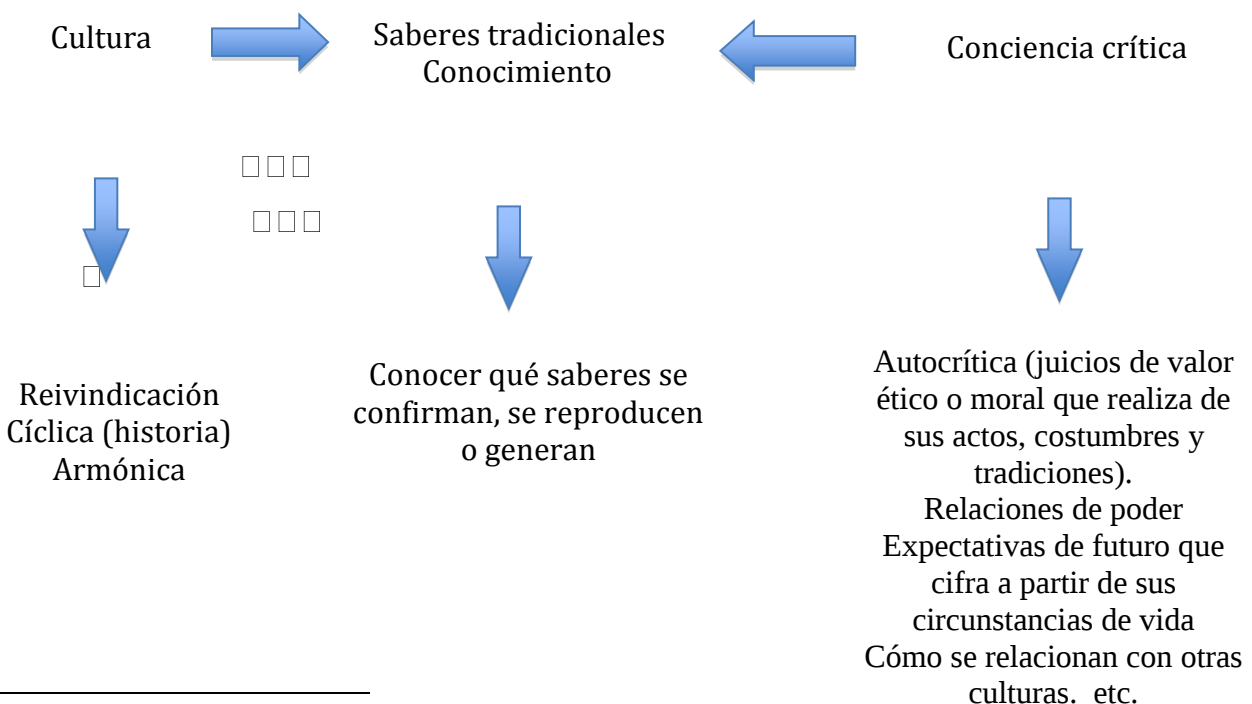
Así fue como nació de manera general lo que debía procurar la propuesta. En relación a su planificación, primero fue necesario determinar los objetivos a lograr, los cuales forman parte de lo que Barbier denomina proyecto de estado mismos que después de varias disertaciones fueron resueltos de la siguiente manera: por una parte lograr una práctica de enseñanza intercultural que posibilite un diálogo de saberes, es decir que a través del cine estén presentes saberes tradicionales que representen o reproduzcan elementos de la cultura indígena, historia, valores comunitarios, lengua materna, tradiciones, cosmovisión, prácticas sociales, entre otras cosas, que vayan palmo a palmo con los saberes occidentales implícitos en el *currículum*; por otra parte es contribuir para que los alumnos tengan la posibilidad de formarse una conciencia crítica. Este segundo punto responde a que, siguiendo a Marcuse, creo que la incesante labor del espíritu acaece porque el individuo se universaliza y se comprende a partir de la herencia cultural de la humanidad.³⁰⁶

Además, el objetivo de contribuir para formar esta capacidad de reflexión en los alumnos cobra ímpetu, porque las experiencias asimétricas que ofrecen nuestros tiempos, son referencias que nos invitan o permiten poner en cuestión lo propio, pero también a la par deben brindar la posibilidad de pensar su superación y es aquí en donde la educación tiene que jugar un papel trascendental, pues ésta puede facilitar la realización de juicios de valor respecto de lo que piensa, desea y es capaz de hacer para brindar posibles alternativas en la adquisición o trasmisión del

³⁰⁶ MARCUSE, Herbert, *Razón y revolución*, p 114.

conocimiento, además de la transformación de sus circunstancias de vida. En ese sentido es importante posicionarnos, como dice Mignolo, no sólo en la mirada del otro sino también en lo que puede decir de sí.³⁰⁷ De ahí el interés en partir del cine indígena para tales fines.

Definidos los objetivos, era momento de delimitar qué elementos metodológicos podían acompañarlos en su peregrinar, proceso que por cierto forma parte del proyecto de acción del que habla Barbier. La conclusión fue que la propuesta estaría diseñada sólo desde un enfoque pragmático, cuya pretensión debía consistir en relacionar los contenidos del cine indígena michoacano, es decir sus dos visiones: la culturalista y la crítica con los saberes tradicionales y conocimientos que están ahí presentes. Otro aspecto fue confrontar la teoría (capítulo 1, 2, 3) con la práctica (capítulo 4) para saber si en efecto estás dos visiones son posibles como elementos formadores y si en realidad son producto del imaginario de la cultura de la que proviene dicho cine. Para ello se contemplaron como elementos primarios los materiales audiovisuales, los cuales serán vistos desde la experiencia fenomenológica del niño y en algunos casos de su familia. Dicho de otra manera, el sentido común en base a su cultura y lo que han vivido, que serán visibles a través de las actividades recreativas y lúdicas. Para hacer más claro lo anterior realizamos la siguiente síntesis:



³⁰⁷ MIGNOLO, Walter. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho*, pp 21-30.

Ahora debemos preguntarnos cómo lograr lo expuesto en el esquema anterior y para ello hemos decidido llevar a cabo las sesiones en tres momentos: 1. se realizará una actividad lúdica que nos permita tener un diagnóstico inicial respecto del conocimiento o imaginario que tienen los alumnos en torno al tema que se tratará ese día; 2. Se realizará la proyección y 3. Se realizará otra actividad lúdica para corroborar si en efecto a través del visionado del cine los alumnos lograron captar los contenidos presentes a través de las imágenes y mejor aún si con ello pueden reproducir o generaron otros saberes o conocimientos en contrapartida con los que tenía antes de las proyecciones.

Para especificar de manera más amplia la metodología, los objetivos de la propuesta y las actividades que los hicieran posibles, se adjunta la siguiente tabla.

Sesión	Proyección	Orientación pedagógica	Actividad	Objetivo
1 y 2	1. <i>Korpus, la fiesta de los oficios</i>/dir. Raúl Máximo (recrea el procesos para la preparación de las fiestas comunales y deja al descubierto los elementos que conforman la tradición y la cultura p'urhé –danza, música, comida, religiosidad, oficios, arte, lengua) 2. <i>Los del lago</i>/dir. A.C. Imágenes vivas. (dan testimonio de algunos p'urhépechas sobresalientes, como: pescadores,	Culturalista	1. Breve reseña del autor y el tema 2. Realizar la actividad “Carta abierta de mi comunidad” 3. Proyección 4. Actividad lúdica: “dibujando a mi	* Con la actividad “Carta abierta de mi comunidad”, se les pidió a los niños que redactaran una carta dirigida a cualquier niño de otro lugar, para que a través de ella conocieran a su comunidad. Pues esto puede ser un parámetro de la idea o conocimiento que tiene de su cultura para después confrontarlo con los resultados de la actividad lúdica que comentaremos a continuación.

	deportistas, músicos-compositores y directores de orquesta, así como cocineras tradicionales) 3. <i>Hapunda o el origen de las garzas del Lago de Pátzcuaro</i>/dir. Dominic Jonard (es la recreación de una historia/mito que se cuenta a los niños de la Riviera del lago de Pátzcuaro, en torno al origen de las garzas) 4. <i>Auikanime</i>/dir. Pavel Rodríguez (es la historia que va de la mano con algunos mitos, respecto de la llegada de los españoles y sus disputas con los indígenas, por el dominio de la tierra, político, la religiosidad y la cultura. Además del mito de la Auikanime, mujer que se alimenta de niños recién nacidos)		comunidad”	* la intención de llevar a cabo la dinámica “dibujando a mi comunidad”, fue para saber si hubo un cambio en la percepción o idea de la cultura en los niños después de ver los audiovisuales.
3	1. <i>Cuidando el mundo</i>/dir. Grupo Uanda (Esta dividido en 5 secciones a). Introducción-panorama de los daños ecológicos que han tenido las comunidades en los últimos años. b). El agua. c). El fuego. d). La tala. e) la contaminación 2. <i>Siruki Tsakapu</i> (piedra de hormiguero)/dir. Raúl Máximo (muestra todo el proceso que se requiere para hacer artesanías en barro, al tiempo que se denuncia lo poco redituable que es para los artesanos y los beneficios de los revendedores, pero sobre todo los	Pensamiento crítico	1. Breve presentación de los materiales 2. proyección 3. “locutor de la radio comunitaria”	A través de la actividad “locutor de la radio comunitaria”, realizar entrevistas cuya pregunta central era ¿tú que harías si fueras parte de las autoridades comunitaria?, pues eso podía llevarnos a las visiones críticas qué pudieran haber desarrollado o rectificado los alumnos en torno a su comunidad o las relaciones de poder, así como la relación con otras culturas, entre otras cosas que pudieran resultar.

	daños a la salud por el uso de la greta)			
4	1. <i>¡nos embistieron!</i> /dir. Pedro victoriano. (muestra la organización y objetivos de la fiesta de San Lorenzo labrador, al tiempo que miembros de la comunidad hacen una crítica a sus autoridades comunales por la incorporación de elementos que no provienen de su cultura, como es la música, bailes...)	Pensamiento crítico	1. Presentación del material 2. Proyección 2. Narrando un cuento.	Dejar que los niños a través de un cartel mostraran aquellas cosas que consideran son necesario cambiar o bien darles permanencia en su comunidad.

En cuanto a los materiales didácticos que elegimos para desarrollar las sesiones, fueron de dos tipos: 1. Tecnológicos (proyector, materiales filmicos, bocinas y computadora, cámara fotográfica y grabadora de voz) y 2. Lúdicos, pero sobre todo que el alumno pudiera manejarlos con facilidad, que fueran atractivos para ellos y sobre todo que les permitieran expresarse de manera creativa y para ello se contemplaron crayolas, colores, plumones, plastilina, cartulinas, hojas de papel blanco, resistol, calcomanías, brillantina, tiras de papel china, palitos y tablillas de madera, lápices, figuras de chaquiras, dibujos para recortar y colorear, juegos de geometría, tijeras, bolas de unicel, plumas, fichas de metal y de plástico.

En cuanto a la evaluación concierne, la decisión a la que llegamos fue de no aplicar un sistema tradicional, es decir por exámenes –pregunta-respuesta, ya que coincidimos con Abramonski, quien señala que estas herramientas son instrumentos porosos, predecibles, porque terminan contestando lo que el docente quiere escuchar,³⁰⁸ o bien son respuestas que tenemos en papel, mismas que a su vez para el docente se convierten en verdades comprobables de que los contenidos racionales establecido por el programa escolar se aprendieron o en el mayor de los casos, sólo se memorizó, porque en realidad muchas veces una evaluación no termina de decir el impacto o efectos de lo que se propone en la currícula, pues en ocasiones sucede que después de varios años de aprendizajes los estudiantes entienden el porque o para qué de ciertos

³⁰⁸ Esta idea de la evaluación porosa, se tomo durante la sesión de trabajo y asesorías realizadas con la Dra. Abramonski, en el marco de la estancia de investigación que realicé en buenos Aires, Argentina durante los meses de mayo-junio de 2016.

conocimientos. Además habremos de recordar que abonar para reforzar el proceso de enseñanza no era la pretensión, por tanto decidimos que también se omitiría el cine-debate tan practicado por lo general después de toda proyección en las aulas o espacios escolares.

No utilizar el cine-debate, responde en parte porque, la idea de proyectar cine en el aula, no consiste en presentar este arte como algo superdotado, pues la idea recae en conocer lo qué pasa cuándo se rompe con la sinergia de la enseñanza, la cual creemos nos encierra en sus principios, pues muchos docentes suponen que en el aula se soluciona todo y que la única ayuda proviene de herramientas ya establecidas, (la historiografía, la transmisión de mensajes del docente, el libro de texto), las cuales son suficientes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto se cree que no es necesario incorporar otros elementos como son los materiales audiovisuales que en nuestro caso, tiene una gama de valores culturales, históricos y sociales implícitos en el cine indígena, los cuales no son contemplados en el *curriculum*.

Aunado a esto, omitir tan clásica comprobación y consumación de hechos que muchas veces se traducen en procesos mecánico de ejercicio memorístico, sin procurar su reflexión, su entendimiento y conocimiento de aquellos momentos o circunstancias en dónde pueden ser de utilidad, se debe a que estamos convencidos en base a nuestra experiencia que el cine puede ser más que un texto a descifrar o que recrear sucesos por ejemplo históricos, sociales, geográficos o naturales, o para reforzar sus certezas. Existen cosas que sobrepasan la imagen es una manera más de la praxis social que también tiene que ver con las cosas sensibles que evoca a través de sus simbolismos, como los silencios, cambios en el estado de ánimo, la invitación a la introspección y reflexión, sus consecuencias psicológicas, como puede ser “la suspensión del yo” para incursionar en ocasiones al super yo y los valores que aporta y promueve; tener otra manera de representar el mundo y lo que en él sucede.³⁰⁹

Hablamos de que a través de las actividades planteadas con antelación para utilizar el cine como recurso didáctico, podremos saber de qué manera los niños a través de sus circunstancias, sensibilidad y experiencias de vida externalizan lo que les produce el cine. Se trata pues de lograr una acción-reflexión de los alumnos sobre su realidad y su devenir.

³⁰⁹ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 213.

2. EXPERIENCIAS DURANTE LA PRÁCTICA

Antes de iniciar el recuento de lo que arrojó el desarrollo de la propuesta, es necesario especificar que el taller se llevó a cabo los días 01 al 04 de agosto del año en curso, en el Aula-Muséo “Lurixo” del Hospital de la comunidad y la Preparatoria Intercultural, en donde se encuentra también la radio comunitaria. Asimismo se comenta que asistieron de manera voluntaria -la convocatoria se hizo abierta- el primer día 19 niños, el segundo día 22, el tercer día 24 y el último día 23, los cuales oscilaron entre los 9 y 12 años a excepción de tres niños de 4 y 5 años. También es importante resaltar que en el marco de la reflexión de la puesta en práctica se busca dar respuesta a las siguientes incógnitas que nos llevarán al entendimiento de lo acontecido:

¿Qué nos da a pensar el cine como obra creativa?

¿Qué pasa entre los cruces del cine con la escuela, pero no en términos de aprendizaje, sino de reflexión crítica y de otras maneras de mirar el entorno?

¿Cuáles son los procesos que excede la escuela por medio de la psicología y representación que trabaja el cine?

¿Cómo la cultura trabaja sobre nosotros dentro y fuera de la escuela?

Para tratar de entrar en la discusión y darle un mayor orden a lo obtenido se realizará el análisis en tres áreas que en algunos momentos será necesario cruzar: 1. Lo que ocurrió en el marco de la visión culturalista; 2. Lo que provocó la visión crítica y 3. Un panorama general de lo que el cine como arte logró para la formación espiritual y sensorial de los niños.

Para iniciar es necesario hacer una exploración de la práctica y de quiénes intervinimos en ella, pues como expone Barbier, es menester analizar lo realizado a partir de sus actividades reales, para llegar a su sentido, de tal suerte que los espacios de prácticas una vez reflexionados, puedan constituirse en espacios de investigación, evaluación y toma de conciencia que sin lugar a dudas nos ayudarán a la inteligibilidad de las acciones y con ello a mejorar nuestra labor docente y la acción educativa.³¹⁰ Por ello haremos referencia a que en el marco de las actividades hicimos

³¹⁰ BARBIER, Jean-Marie, *Rapport "établi," Sens "construit," signification "donnée"*, p. 61.

una bitácora en donde registramos lo sucedido en el aula como son las actitudes de los alumnos, las formas de trabajar, las cosas que les parecieron relevantes y comentarios, así mismo se archivaron los materiales resultado de las actividades lúdicas, como dibujos, carteles, listas y audios de voz, por citar algunos elementos a considerar. Esto lo sustentamos bajo una tendencia subjetivista, pues a través de dicho enfoque se buscó la comprensión de lo qué podía conceder el alumno como principal fuente de información, debido a que el mundo social depende de los sujetos y son ellos quienes los construyen y lo vivencian, por lo tanto, creemos que para conocerlo no es suficiente generar explicaciones objetivas sobre él. En este sentido, su reflexión o manifestaciones no pueden cuadrarse en un plano irracional y a manera de tabla porcentual, puesto que la sociedad es dinámica y diversa.

Además parte de los motivos que tenemos para utilizar como referente la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”,³¹¹ tal representación nos lleva a usar la empatía con quienes estamos trabajando penetrando los contextos de significado con los cuales ellos operan y todo esto justifica el uso de las técnicas de observación participante.

Aunado a esto utilizamos el análisis clínico respecto de la práctica y las respuestas teóricas, porque consideramos que es de vital importancia para determinar los resultados, pues como menciona Zavala, “los sentidos que tiene la acción de enseñar para cada uno de los profesores es posible que puedan ser tenidos como herramientas de análisis de lo que pasó ese día en clase o de lo que pasará mañana cuando dé la clase, su preparación y la de su puesta en acción.”³¹²

Con esta cita tratamos de destacar que el sentido que construimos en torno a lo que analizamos es de gran trascendencia, pues de acuerdo a la autora, el análisis de la práctica de enseñar se liga a la profesionalización, la entrega y el deseo de mejorar, debido a que la reflexión

³¹¹ POPPER R. Karl, *Realismo y el objetivo de la ciencia*, pp. 113-115.

³¹² ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, p. 28.

de nuestra labor no hace referencia a nuestra elaboración del conocimiento, en cuanto a saber o entender” algo desconocido,³¹³ si bien está atado de manera profunda a situaciones específicas o problemáticas, a saber: evaluación, enfoques temáticos, trabajo con los alumnos, uso de materiales didácticos o la relación con otros docentes.

Además realizar un análisis cobra mayor trascendencia si es observado desde el lugar de la práctica, desde lo cotidiano como un proceso necesario para llegar a la reflexión; comprender la práctica, los criterios con los que fueron utilizados los materiales de trabajo (didácticos) y medios de trabajo; anclar en su resultado y evaluación, ya que de esta manera se transitará y redundará en la transformación de la realidad. Aunque aquí no debemos omitir las relaciones interpersonales a las que nos lleva el acto educativo, las cuales desencadenan en uno mismo y en el otro; de esta manera, podremos acercarnos a la meta que la mayoría de las veces procura enriquecer el quehacer profesional y nuestro aporte social y cultural como docentes.

Por ello, debemos “mirar con claridad”, “girar la mirada”, o como diría de Certeau, asumir un cambio en la mirada analítica,³¹⁴ en donde es necesario que los docentes utilicemos otras herramientas para ver mejor lo que analizaremos de nuestra práctica de enseñanza, en donde es fundamental que nos veamos a nosotros mismo y a los alumnos como actores también de dicha práctica. Es así como podemos propagar que la mirada subjetiva implica consiste en entender cómo trabajamos en el aula, la forma en la que hicimos posibles los objetivos planteados, cómo legitimamos o a través de que recursos didácticos los saberes o contenidos previstos, así como el impacto o recepción que tuvieron los alumnos como receptores. Aunque quizá alguien creará que el análisis de nuestra práctica docente no da quizá todo lo posible, porque en ocasiones genera silencios, huecos, pero pese a ello, no debe ser un obstáculo a sortear, sino faro que debe guiar nuestra labor, investigación e interpretación, para acercarnos a la búsqueda de cosas que nos permitan llenar estos vacíos y convertir los silencios en espacios para debatir y compartir nuestras vivencias en el aula.

Aclarado o anterior, señalamos que para realizar el análisis de la puesta en práctica del proyecto “Al cine de verano”, fue necesario hacer un repaso general de las sesiones y su dinámica, en donde resaltamos que todas las proyecciones duraron de entre 30 y 40 minutos, por

³¹³ ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, p. 37.

³¹⁴ DE CERTEAU, Michel, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre, *La invención de lo cotidiano 2 habitar y Cocinar*, p 7.

tanto nos quedaba suficiente tiempo para realizar las actividades lúdicas, la cuales desarrollaron con mucho ímpetu los alumnos, y para hacerlo se reunían en grupos a manera de *corro*, (puede confrontarse la imagen 1 y 4) al tiempo que platicaban cosas referentes a lo proyectado y además se acercaban constantemente o bien solicitaban apoyo en sus espacios para aclarar dudas como el hecho de poder cambiar el color de algunos objetos que ya los tiene establecidos, también explicaban lo qué harían para hablar de algunas cosas detectadas en la pantalla. Aunado a esto los niños constantemente pedían auxilio cuándo no podían realizar solos algo, como pegar tal cosa, dibujar alguna figura o escribir una palabra.



Imagen 1

Con esto queremos externar que entre más familiarizados se sentían con las clases y con el cine, su atención aumentaba (véase imagen 2 y 3) y sus acercamientos al terminar las proyecciones y fuera del aula eran más recurrentes para despedirse y preguntar qué veríamos el día siguiente, además de que la asistencia era voluntaria y el número de alumnos se puede decir que no varió. Aunque también es menester aclarar que en la primera sesión estaban un poco

tímidos sobre todo cuando se les solicitó que se presentarán (creo que se debía a que era la primera vez que veían a una docente externa a la comunidad y a la escuela) y les costó trabajo iniciar la actividad complementaria y en parte se debió quizá a que estaban frente a una dinámica escolar que desconocían, pues la tradición institucional no está prevista, al menos en la escuela a la que asisten, para ese tipo de ejercicios de reflexión, por tanto creímos que los alumnos desarrollan un gran potencial para la introspección sobre todo si se trata de externar gustos, sentimientos, sueños, ideas.



Imagen 2



Imagen 3

Además hacemos referencia a un asunto de actitud que detectamos durante las sesiones y consideramos que responde a que por la manera de realizar las actividades, los alumnos se sentían con libertad para hacer las cosas, lo cual los llevó a trabajar cómo ellos creyeron conveniente, es decir a decidir cómo enfrentarse a lo que se proyectó. Esto sin lugar a dudas incrementó el interés por las sesiones de trabajo y lo que en ellas pudiera suceder; cosas que se tradujeron en una disposición para la reflexión en torno a lo visto en la pantalla que los motivó a compartir sus ideas, sobresaltos e interrogantes.



Imagen 4

I. VISIÓN CULTURALISTA

En cuanto al aumento de la percepción que tenían los niños respecto a lo que los distingue como cultura, fue evidente su incremento, pues en las dos primeras sesiones destinadas a este enfoque de manera muy concreta externaron lo qué creían porque, como ya lo dijimos en lugar de cuento hicieron una lista que nosotros clasificamos de dos maneras: las cosas que hacen en su comunidad y para ello algunos pusieron “ir a la escuela, ver películas, estudiar, ir a la plaza, jugar con mis amigos, ver la televisión, hacer deportes”. Lo segundo refiere a lo que distingue a su comunidad y ahí casi todos mencionaron que en su comunidad se hacen fiestas, se cantan pirekuas y tocan música de banda (se refieren a música de viento), se bailan danzas, hacen y

venden artesanías y tienen una plaza. El incremento de la agudeza y sensibilidad sobre todo se vio en la segunda actividad “dibujando a mi comunidad”, porque con esta dinámica lograron explicar verbalmente y compartir entre compañeros las cosas que podían dibujar incluso algunos creían que era un conflicto no saber qué dibujar, pues su comunidad tiene muchas cosas y por tanto preguntaban si podían poner todo en la misma cartulina.

Al finalizar la sesión y revisar los dibujos nos percatamos que la diversidad temática aumentó, pues no sólo contemplaron lo señalado en las listas que realizaron, a través de los dibujos dieron cuenta de la forma en la que se vive en la comunidad, por ejemplo, todas las casas que hicieron tienen flores, árboles y mucha vegetación, además de edificaciones con madera y lodo (adobe). También se ocuparon de hacer paisajes con la flora y fauna del lugar, en donde destacan mariposas, gallos, perros, pollos, además casi todos incluyeron en sus dibujos el cielo con estrellas, lunas, nubes y el sol. (véase imagen 5 y 6).



Imagen 5



Imagen 6

También dibujaron la plaza, la comunidad en donde predomina la estatua de Don Vasco de Quiroga, así como la isla de Janitzio y el Lago de Pátzcuaro en general, del cual algunos dieron cuenta de los animales que ahí habitan como tortugas, peces, garzas y patos. Otros, pusieron las actividades que se realizan en torno al Lago como la pesca y lo que se utiliza para ello (lanchas, canoas, red de mariposa). También incluyeron a un señor haciendo ollas de barro y a otro en su taller de velas (consúltese imagen 7 y 8) .

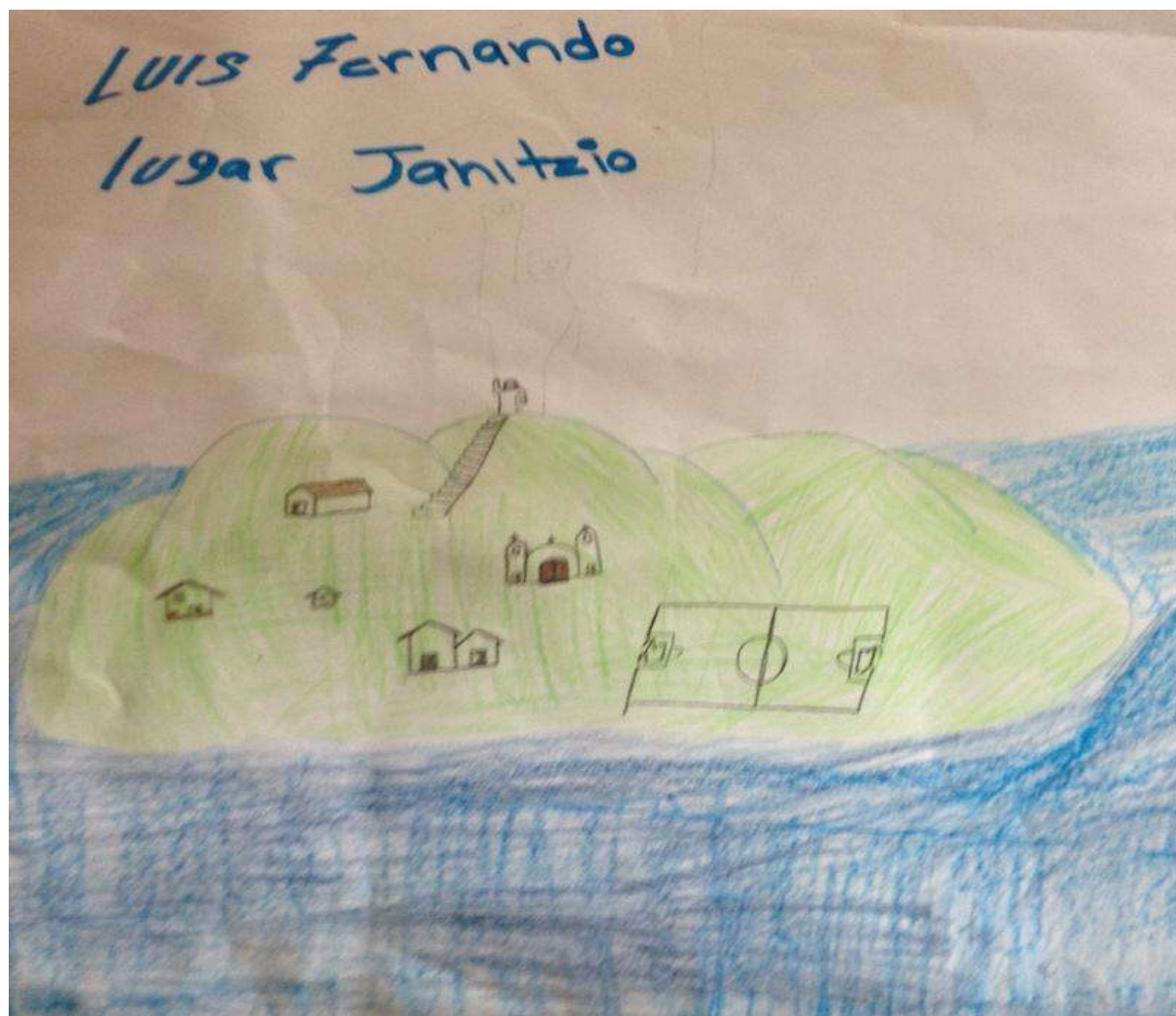


Imagen 7



Imagen 8

El interés por describir y mostrar sobre todo elementos naturales, nos lleva a una reflexión, pues como pudimos ver en el capítulo 2 en el apartado referente a la orientación pedagógica durante la ilustración europea, queda claro que existen dos orientaciones diferentes en cuanto a la concepción que tienen las culturas occidentales y las provenientes de otras culturas indígena como es la p úrhépecha, sobe todo en cuanto a la manera de relacionarse con el medio ambiente. Por un lado las culturas no indígenas tienden a apropiarse de la naturaleza para su explotación y en el caso de los indígenas como pudimos verlo con los dibujos, están supeditados a la naturaleza, hecho que se puede consultar en el capítulo 1, apartado referente a la visión culturalista del cine.

Otro caso importante son los dibujos que realizó uno de los niños de Kínder, en donde aparece él de pie y arriba el cielo, el sol, estrellas, frutas, flores, mariposas, así como unos palitos de madera con unas bandas flexibles al centro que él dice son cruces. En un trabajo que hace de manera posterior, nuevamente aparece el cielo, pero ahora incorpora nubes y entre ellas un ángel con alas del color del cielo, con lo cual nos podemos hablar del sincretismo y religiosidad que prevalece en el grueso de los p'urhépecha, o bien al menos en esa comunidad, tema que se puede confrontar con lo expuesto en el capítulo 1, apartado referente a la visión culturalista. (confróntese imagen 9, 10 y 11).



Imagen 9

Estas disertaciones nos llevan a otro análisis, si se trata de explicar que en efecto el imaginario que representa el cine, es producto del imaginario que se construye a través del sentir y vivir de quiénes conforman la cultura del cual proviene y que para los miembros de esta es fácil asimilarlos. Esto también nos llevó a lo dicho por Bourdieu, que sustenta que a través de la escuela y la cultura se pueden reproducir estructuras sociales, en donde la pedagogía es vista como elemento de inculcación que construye un *habitus*, el cual posibilita para producir pensamientos, actividades, percepciones, expresiones, que dependerán de las circunstancias históricas, sociales o culturales de los sujetos para originar gustos y preferencias estéticas. Aunado a esto, se podrán reproducir relaciones de dominación y dependencia entre clases, pero sobre todo, permite a los sujetos comprender y explicar fenómenos sociales y culturales, que tienen relación con ámbitos de producción y consumo de bienes simbólicos.³¹⁵

Por ello nos preguntábamos al termino de las clases, si acaso un film no es una imagen cultural o a veces una metáfora oblicua y distorsionante de la cultura de la que surge, o bien, podemos concluir que las imágenes percibidas a través del cine son reflejo de la necesidad, posibilidad, imposición y decisión del espectador, cuyas representaciones coadyuvan para que el sujeto construya un imaginario social de sí mismo, del mundo y de la alteridad. De esta manera, corroboramos que en el dominio de la enseñanza y de la formación, una acción didáctica puede intervenir sobre un funcionamiento ya en curso, es decir nunca es tarde para replantear el funcionamiento cognitivo, afectivo y experiencial de docentes y alumnos, en cuanto a su dinámica de transformación. Como resalta Barbier, “enseñar es como mucho favorecer los aprendizajes, y como poco no impedirlos”.³¹⁶ Aunque en nuestro caso lo aplicaríamos en el hecho de que formar es, cuando mucho, favorecer los saberes, como poco no impedirlos.

Aquí es importante acotar que la cultura escolar, por lo regular predomina ante la cultura de la que ha surgido el estudiante, como es el caso de los niños y jóvenes p'urhépecha, porque la escuela en gran medida es un espacio en donde se limita al alumno a transmitir conocimientos, conductas y saberes externos a su cultura, dejando así en el sujeto huellas de esta práctica cultural llamado sistema educativo. Por ello es gratificante saber que el cine y su desapego a los principios escolares, pudo dejar huella, llevar a cabo la aplicación de la subjetividad,

³¹⁵ BOURDIEU, Pierre, *el sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*, pp. 74-80.

³¹⁶ BARBIER, Jean-Marie, GALATANU, Olga, *La singularité des actions: quelques outils d'analyse*, p 17.

sensorialidad y espiritualidad para externar su manera de comprender el mundo, el entendimiento, el goce de la vida y sobre todo la posición subjetiva con la que se llevó a una relación intersubjetiva intensa entre quienes participaron en el taller, lo cual es importante, si pensamos que en estos tiempos prevalece el individualismo, la ausencia paulatina de relaciones interpersonales y el aumento de la comunicación a través de medios tecnológicos.

A través del cine visto como fenómeno cultural, fue posible constituir, transformar o ampliar la idea que tienen los niños respecto de la identidad cultural, y por tanto la manera en que se relacionan las personas con los objetos y sujetos del mundo, por ello pensamos que ver cine es un ritual con gran potencial histórico, pues nuestra identidad se asocia con los estereotipos que se muestran en el cine producto de el imaginario individual y colectivo, y como dice Zavala, es nuestra identidad imaginaria la que no deja de ser una guía formativa ideológica y estimulante para llevar en práctica algunos estilos de vida, además de someternos a un proceso de reconocimiento o entendimiento de las convenciones genéricas que se proyectan y rebasan el espacio cinematográfico. Pues, durante el proceso de aprehensión de las imágenes se incluyen ideas estereotipadas que tenemos desde antes de observarlas, que nos llevan a emitir hipótesis que serán verificadas, enriquecidas o invalidadas.³¹⁷ Quien observa, pone en práctica el reconocimiento de las imágenes en las que se ve lo mismo que en la realidad, como son colores, formas, texturas, problemas, formas de vida, entre otras cosas.

En ese sentido, referimos a una interacción simbólica, entre lo que muestra el film y lo que descubre el individuo para estructurar o reafirmar su personalidad, así como crear vínculos con el mundo exterior. Roland Barthes explica que depende del espectador fílmico su predisposición intelectual y afectiva hacia las imágenes, el placer que siente por “re-conocer” y analizar las imágenes que está viendo, así como por la significación, el valor y el uso que haga de éstas.³¹⁸

Aunque podemos decir que toda obra estética no sólo esta permeada por la conciencia y la razón, también lleva implícito un acto de pasión, por ello son irracionales, pues entrañan sentimientos, pasiones humanas, deseos y sueño que incorpora a través de las imágenes el

³¹⁷ ZAVALA, Lauro, *elementos del discursos cinematográfico*, p. 13.

³¹⁸ BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes gestos, voces*, p. 68.

director o el artista, lo cual redundan . Quizá esto último redundan sobre todo en el imaginario social que se reproduce a partir del sentido y análisis que hace de las obras el espectador. En este sentido estamos hablando de una interacción simbólica entre lo que muestra el arte y lo que descubre el individuo en el. Aunque al respecto Morin, argumenta que lo que afecta nuestra capacidad de razonamiento no está en lo exterior, sino en comprender cómo nuestra racionalidad interior se elabora por un denodado esfuerzo de racionalización que opera sobre los objetos del mundo. Conforme a esa idea, Cassirer señala que son los símbolos y el pensamiento simbólico los que constituyen la esencia de los seres humanos, al tiempo que retoma las premisas de Kant, quien cree que la percepción del espacio y el tiempo, organizan los datos que proporcionan nuestros sentidos.³¹⁹

Con esto, podemos argüir que los hombre tenemos la capacidad de transformar las cosas y objetos en símbolos que muchas de las veces aspiran a la universalidad, porque son cambiantes según la necesidad de realización y conforme al contexto; una vez que aparecen los símbolos, se ligan a otros símbolos para crear tramas que emergen en sucesos que han acontecido en el proceso de la civilización, como es “el mito, la religión, el arte, la magia, el lenguaje, la filosofía o la ciencia”. Es así como el hombre habita el mundo por mediación del simbolismo que él mismo crea, en ocasiones a su similitud,³²⁰ he ahí la trascendencia del cine. Importa aquí reflexionar sobre la conexión entre lo simbólico y el cine, o bien cómo aplican los símbolos en la trama cinematográfica. Ante esto, podemos decir que el creador recupera o inserta signos y símbolos que construimos los sujetos en la cotidianidad, tal es el caso de ciertas concepciones del mundo, de una cultura, de un hecho o suceso; pero, estos signos y símbolos, no son neutrales, dependen del interés o sentido de orientación que el artista les da, como lo demostramos en las dos orientaciones pedagógicas que percibimos en el cine indígena michoacano.

Es así como el arte por mediación de sus manifestaciones, procesos de aprendizaje y creación, vimos que puede remitir a los espectadores a los sentidos y sensibilidad para tomar las imágenes como documentos que pueden ser un testimonio de algo, sobre todo como sucede con el cine indígena que utilizamos para la propuesta, pues en muchas cintas se expresa una postura muy clara del mundo; tratan de rescatar y traer a la memoria los acontecimientos humanos e

³¹⁹ CASSIRER, Ernst, *Las ciencias de la Cultura*, pp. 40-42.

³²⁰ RODRÍGUEZ, Uribe, Hugo, *La idea del hombre desde la fenomenología de la razón simbólica*, p. 168.

históricos mediante lo presentado en la pantalla, no importa si son exhibidos con gran espectacularidad o simple referencia del mundo y su cotidianidad, pues una apuesta es que lo presentado en el film este presente en el imaginario social e individual que tiene de su cultura o entorno. Por otro lado brindo la posibilidad de que a través de los materiales fílmicos, los alumnos reconstruyeran o reforzaran su identidad. Esto se debió a que cuando las personas entramos en relación con otras cosas como es el cine y su carga simbólica, entra en juego la conciencia y la praxis social que se tenga para percibir lo visto en la pantalla. Es en este juego en donde los sujetos se construye como tal, porque la identidad se relaciona con representaciones sociales que permiten que la persona se reconozca y se sienta identificada con un contexto cultural, en su caso se seleccionan los estereotipos, roles sociales, principios morales y éticos, por citar algunas cosas que se presentan en el cine.

Para finalizar esta reflexión, pensemos en un breve ejemplo de lo anterior, el cual encontramos en la existencia del cine antropológico y el etnográfico. Tomemos como mayor referencia este último, mismo que tiene como uno de sus objetivos registrar ciertos sucesos o manifestaciones, que permiten analizar a una sociedad o grupo de personas, tal es el caso de Edgar Morín y Jean Rouch, quienes a través de su película *crónica de un verano* realizada en París en el año de 1960, buscaron crear un film no actuado, sino vivido por hombres y mujeres que dieron momentos de su existencia, experiencia que los llevó al cine realista, porque la idea total de dicho material era saber cómo vive la gente y cómo se defiende en la vida y con ello recrear ante el espectador, el espíritu de la sociedad parisina de la época. En tanto se puede decir que las representaciones coadyuvan para que el sujeto, construya un gusto por el arte y la cultura, así como un imaginario determinado.

II. VISIÓN CRÍTICA

De acuerdo a lo obtenido de las actividades “locutor de la radio comunitaria” y “cartel de mi comunidad”, consideramos que los niños lograron percibir a través del cine las relaciones supra estructurales que se presentan en algunos materiales como el papel que juega el estado, el papel de las comunidades, así como los recursos y programas que se pueden dar a los indígenas; la

relación con otras culturas como es el caso de los miembros de la comunidad que se van a Estados Unidos y los hábitos o conductas con las que regresan, o aquellos que se van a estudiar a zonas urbanas, o lo que perciben a través de los turistas que visitan su comunidad o los medios de comunicación a los que tiene acceso como es la radio, la televisión e la internet; la autocrítica ante aquellas cosas que hacen sin la influencia de otras culturas como es la contaminación, o bien cómo a través de la historia ha cambiado el entorno de la comunidad como es tener calles y casas de cemento o la pérdida de zonas naturales. Respecto a esto, declararon que no conocían las historias que vieron en las películas, como es el mito del origen de las garzas de Janitzio, la llegada de los españoles y lo qué hicieron ante esto los p'urhpépecha; que además les había gustado saberlo y querían que la comunidad también supiera esas cosas.

Durante la sesión de entrevistas, se les pregunto ¿tú que harías si fueras jefe de tenencia? Algunos coincidieron en que si fueran jefes de tenencia, quitarían la basura, otros le pedirían a la gente que en lugar de tirar la basura, la reciclarán para que tuviera alguna utilidad; un niño señaló que pediría al gobierno que arreglará las calles, otro cerraría las cantinas para que no hubiera borrachos; dos alumnos prohibirían que hicieran grafitis dentro de la comunidad, porque a veces los que los realizan se drogan y provocan que vaya la policía y tres alumnos se encargarían de cuidar el lago y los bosques, porque consideraron que antes estaban más bonitos. (véase imagen 12 y 13).

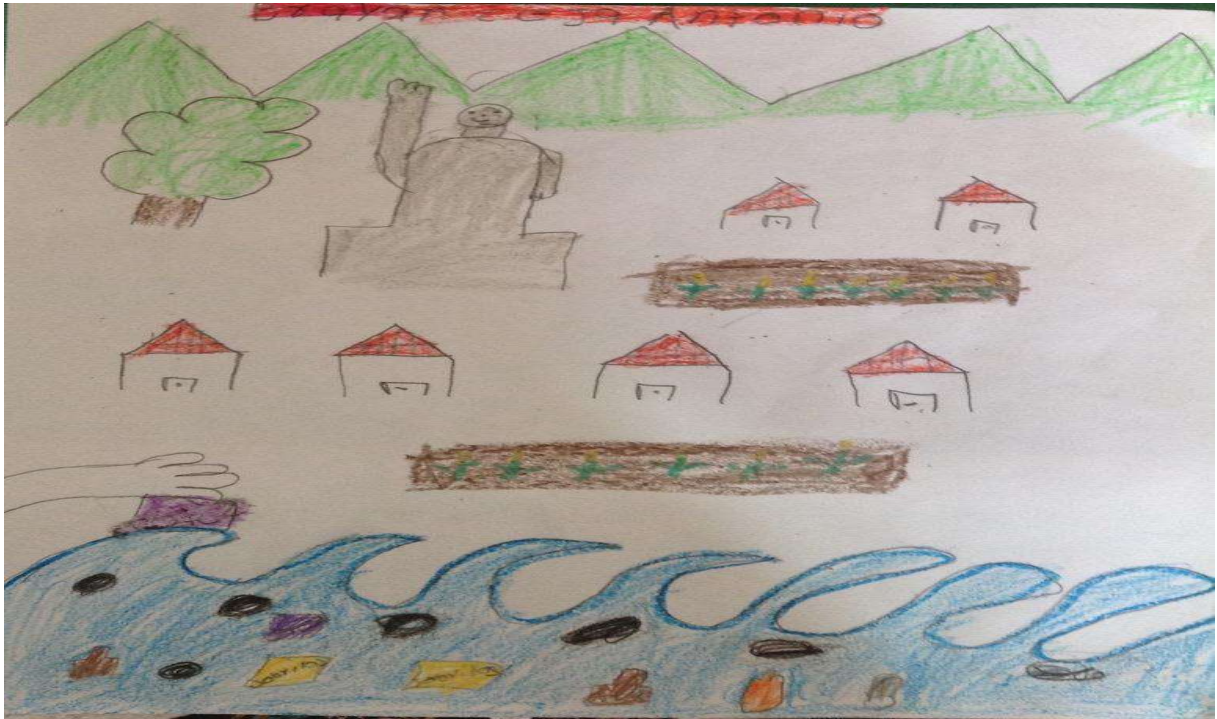


Imagen 12

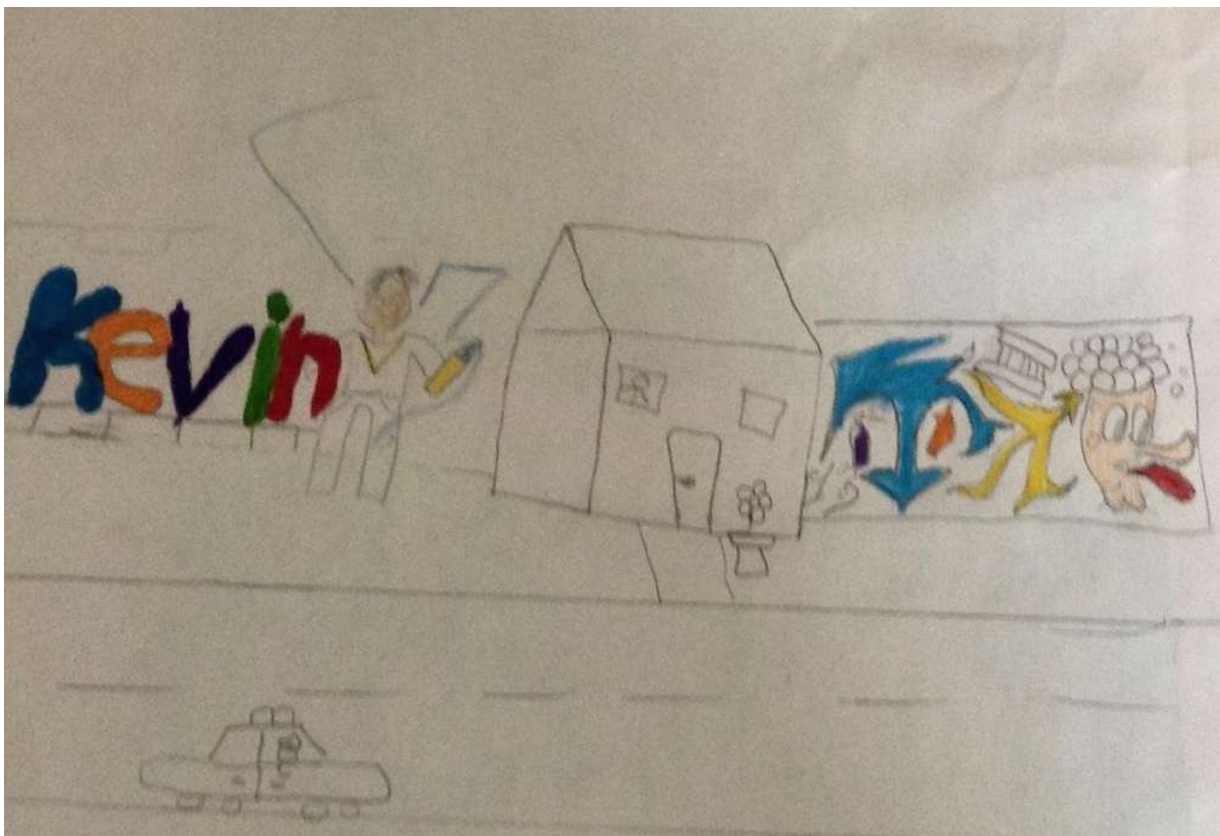


Imagen 13

Esta percepción que tuvieron en los contenidos provenientes de los audiovisuales también se percibe en la actividad “cartel de mi comunidad”, pues ahí dibujaron el lago con basura cerros con algunos árboles talados y otros entornos con todos los árboles talados, en estos dos casos nos parece evidente la posición de los alumnos respecto a quienes consideran que provocan estos daños a la naturaleza y con ello a la comunidad. Ellos consideran que son los turistas y la gente de la comunidad porque en un dibujo podemos ver una mano que está tirando basura en el lago, en otros dos carteles muestran a una persona con una motosierra talando, así como un auto contaminando árboles y el segundo dibujo se ve un señor con un hacha. (Consúltese imagen 12, 14 y 15).

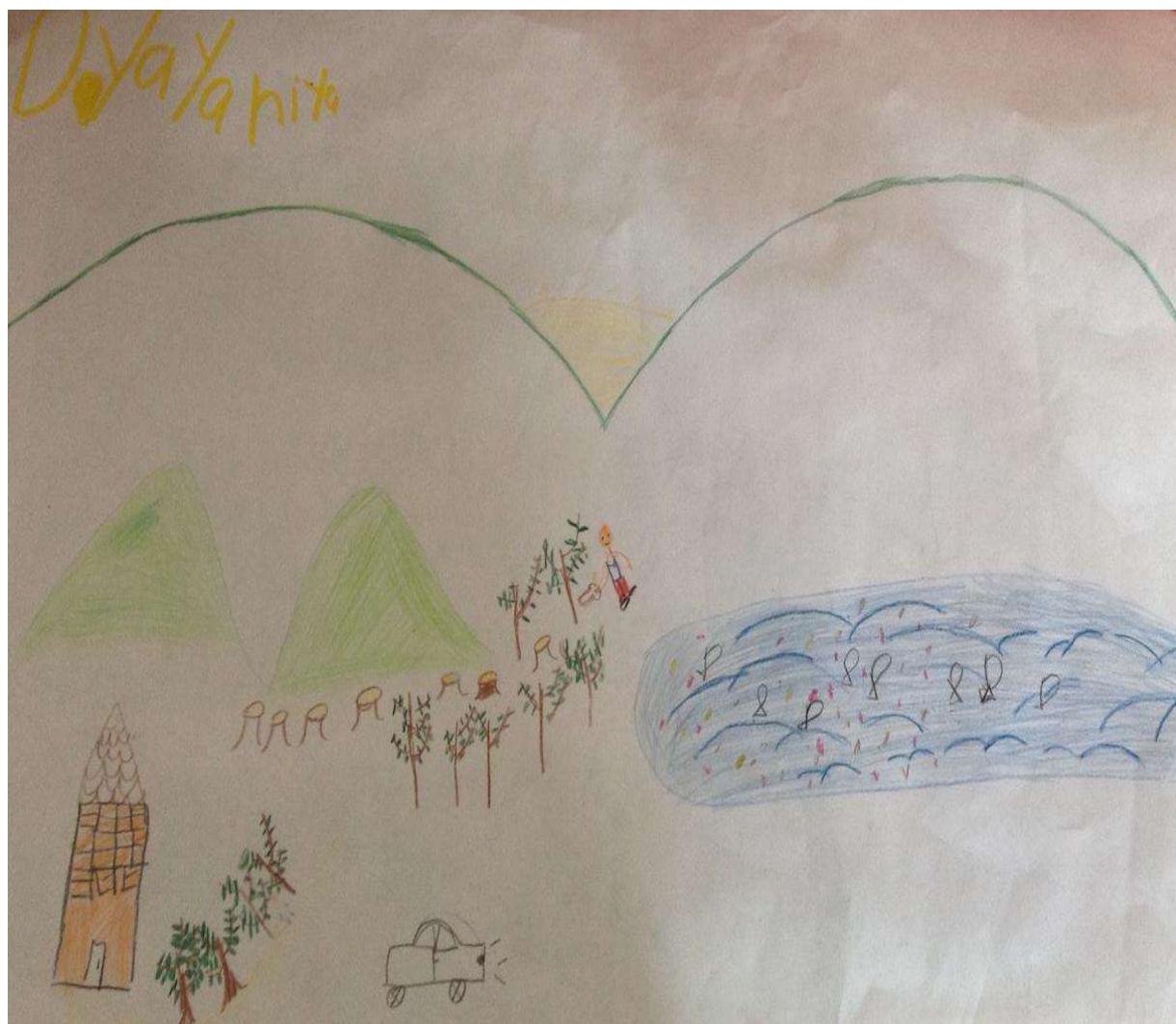


Imagen 14



Imagen 15

Aunado a esto presentaron el ciclo de vida de los árboles que va de vivo, medio vivo y muerto; también hicieron evidente su conciencia en cuanto al mal uso que hace la gente de la comunidad del agua. (véanse imagen 16, 17).

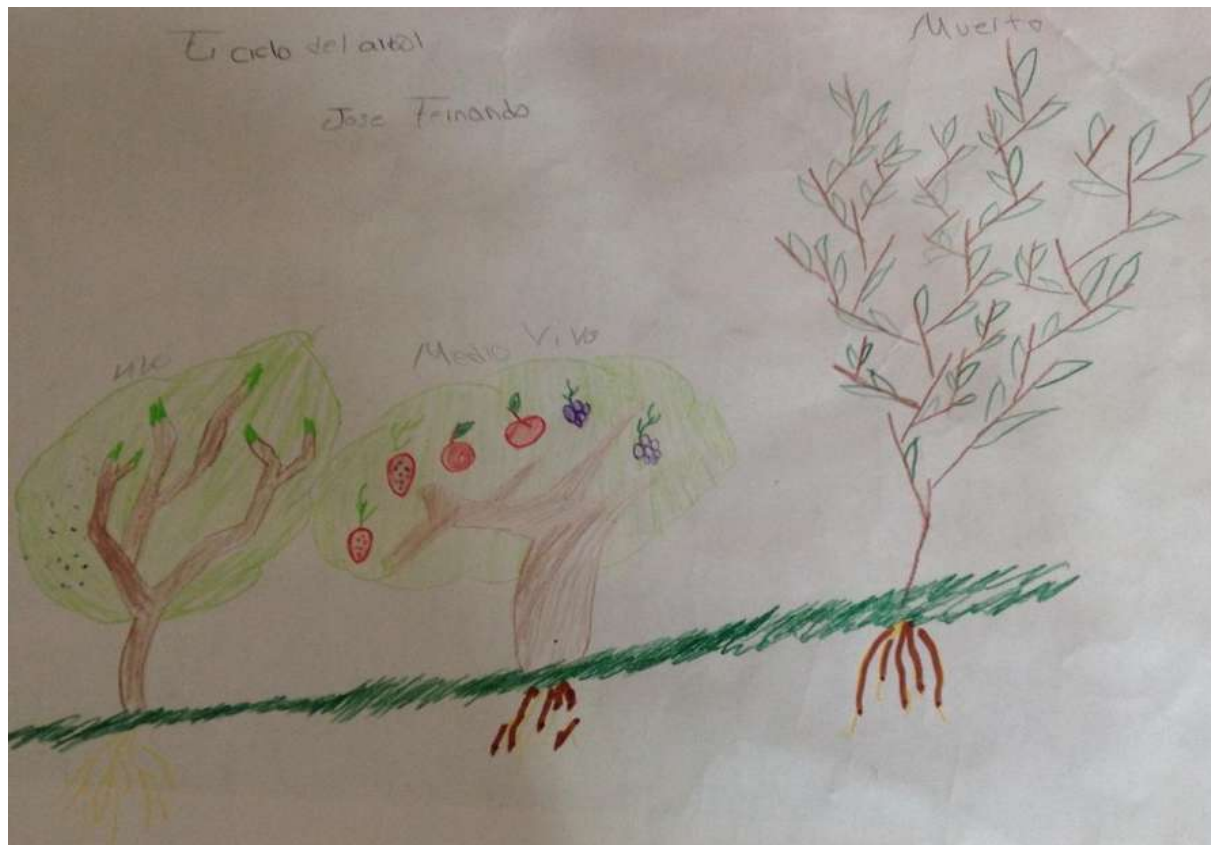


Imagen 16



Imagen 17

La migración estuvo presente en los dibujos, así como algunas de sus consecuencias, pues en base a algunos comentario y lo que pintaron podemos comentar que ellos piensan que los que se van a Estados Unidos cuando regresan traen camionetas grandes con sonidos que prenden a todo volumen y que además alteran el orden porque consumen drogas. En este caso llama la atención el dibujo de uno de los niños más pequeños que de acuerdo a la explicación que nos dio, en su cartel dibujo hizo a un muchacho de la comunidad bien drogado, por eso dice, lo pinto con la a cara roja y anda volando como los aviones en el cielo y anda también volando sobre el Lago. (consúltese imagen 18)

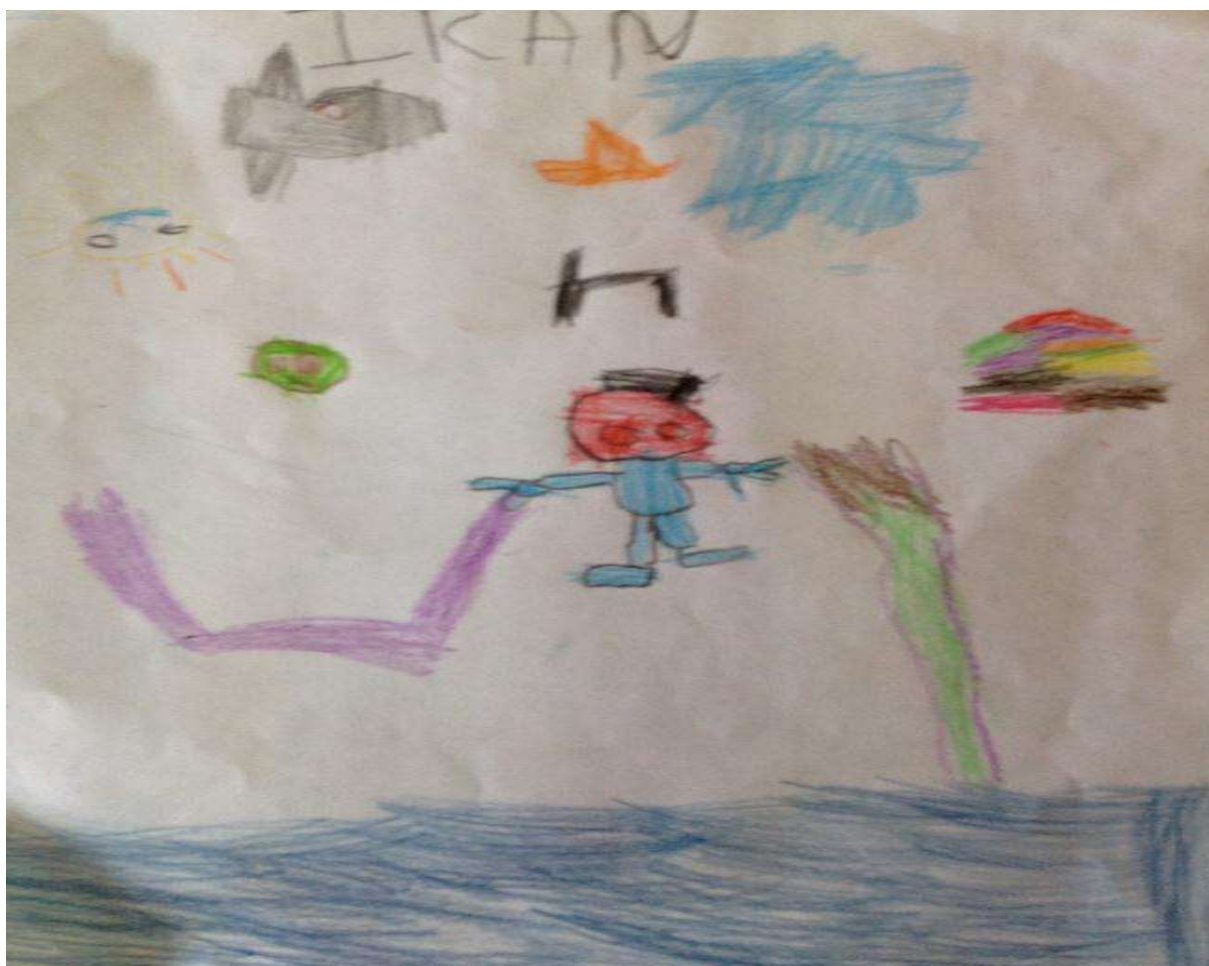


Imagen 18

En este caso los alumnos a través de lo fenomenológico, es decir su sentido común y experiencia de vida, lograron ver a través de las proyecciones cosas concretas, reales que muestran problemas y paradojas que exigen respuesta que apuntan sin lugar a dudas a una dirección que compromete la existencia humana. Pues según Rodríguez “el conocimiento simbólico es el intento humano por leer un orden en un mundo preestablecido, que no ofrece, a primera vista, más que paradoja y extrañeza”. El simbolismo inserto en el mundo, ofrece sutura cultural, trama de sentido, va al pasado pero también explora el futuro, deja al descubierto nuestra aventura espiritual, es racionalidad que se desvela por debajo de una aparente irracionalidad.³²¹

Por tanto fue evidente que los materiales fueron vistos como algo vivo en tanto que los alumnos comprendieron que se puede penetrar en ellos, observar cómo revelan significado, intención y el valor que pueden tener y esto se debe a que lo audiovisual informan por tanto a que verlos, escucharlos cuestionarlos y desmenuzarlos, así que con el trabajo de los niños entendimos que también es posible su reflexión cuando lo hacemos de manera sencilla, es decir, no es necesario aplicar el cine como algo que debe ser únicamente leído y posteriormente codificado por la intervención de métodos establecidos (hermenéutica, semiótica, semiología), sino como un entramado simbólico que desde nuestro sentido común lleve a la reflexión, comprensión y contemplación de otros sentidos creadores distintos al nuestro, pero con los cuales podemos tener empatía, divergencias, o cualquier sentido de orientación y sobre todo que dicha interiorización esté afincada en la libertad individual de pensamiento y conciencia, que ayude a comprender y cuestionar el mundo y cómo abonar para su mejor construcción o bien que permita experimentar una diversidad de emociones.

Al respecto Grüner dice que el cine como tal es una irrenunciable cuestión filosófica y crítico-cultural: un espacio privilegiado de cruce de los campos de batalla político-discursivos con los modos de pensar el mundo de vida de lo que se puede nombrar como modernidad.³²² Tanto el cine como la escuela en el siglo XX, se hacen cargo de desplegar procedimientos “político-pedagógicos” ligado a un proyecto “filosófico-político”. Los cuales pueden ser vistos desde el ámbito político, intereses de poder o proyectos de dominación,³²³ y se puede agregar

³²¹ RODRÍGUEZ, Uribe, Hugo, *La idea del hombre desde la fenomenología de la razón simbólica*, p. 110.

³²² GRÜNER, Eduardo, *El sitio de la mirada*, p. 98.

³²³ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 41.

que en el caso del cine indígena de Michoacán, también puede verse como un proyecto para la emancipación.

Aunado a esto, se corroboró que la imagen ha sido históricamente y sigue siendo un *aparato visual* de construcción de subjetividades y el imaginario sociohistórico, además de tener como ya lo señalamos la función de transmitir ideológicamente ciertos elementos de la cultura de la que provienen las imágenes, las cuales muchas veces menciona Serra, son *subsidiarias* de su papel constructor de una memoria que busca fijar por la *mirada*, el orden de pertenencia y reconocimiento prescrito para los sujetos.³²⁴ Con esto hacemos referencia a que casi todos los niños coincidieron con las mismas preocupaciones que iban de lo histórico, político, ideológico y cultural. Pero también se puso en evidencia un suceso de suma importancia que consiste en saber qué sucede cuando dos culturas se cruzan para formar subjetividades la cultura transmitida por la escuela y otras culturas como las urbanas, occidentales o moderna y la cultura tradicional de los indígenas.

Al respecto saltan a la vista, por ejemplo, el gusto por el cine, la televisión, la radio, el uso de drogas sintéticas, los grafitis, la alimentación, las prendas de vestir, una nueva manera de relacionarse con la naturaleza –su explotación y animales o flora que no existen en su comunidad–, pudimos ver en los dibujos una cancha de fútbol, el deseo de modernización de la comunidad, como sinónimo de desarrollo o mejores condiciones de vida o el hecho de poder escribir y leer sólo en español y hablar en purépecha en su cotidianidad en p'urhépecha. Lo cual nos habla de la performance cultural que tiene la comunidad.

Hay que aclarar que estos temas de mayor complejidad fueron proyectados deliberadamente en las últimas sesiones, porque consideramos que exigían mayor reflexión, pues creemos en cierta medida en lo que dice Diderot, cuando señala que “no se ve nada la primera vez que uno se sirve de sus ojos”, realmente se logra ver con el tiempo y con el ejercicio reflexivo del pensamiento.³²⁵ Dicho de otra manera, se requiere un tiempo, porque la recepción crítica de un film demanda una comprensión reflexiva de este. Una comprensión que necesariamente estará asociada a la experiencia cotidiana y la sensibilidad de cada uno.

³²⁴ GRÜNER, Eduardo, *El sitio de la mirada*, p. 18.

³²⁵ DIDEROT, Denis, *Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven*, pp. 60-66.

III. GENERALIDADES EN LAS DOS VISIONES

Para finiquitar en lo que a las conclusiones de la práctica concierne, es necesario decir que en este marco de cosas después de cuatro sesiones finalizamos el trabajo y, entonces, se sintió el peso de la actitud de los alumnos, por ejemplo la emoción con la que llegaban a las sesiones, al igual que su constancia en el taller, pues debo comentar que muchos de ellos con antelación sus padres los habían inscrito en un curso de música, por tanto me pidieron que les diera oportunidad de irse incorporando a la clase en cuando salieran de dicho curso. También vale la pena resaltar su recepción hacia las películas, pues las veían muy atentos, se reían, a veces bromeaban y al final de las proyecciones hacían visibles las inquietudes que les provocaban los materiales, la capacidad para reflexionar respecto lo visto, así como el acercamiento que tuvieron con sus familiares y miembros de la comunidad para saber qué opinaban de algunas problemáticas mostradas en la pantalla y sobre todo su tristeza cuando supieron que ya había terminado el taller, lo cual nos lleva a pensar que los objetivos se cumplieron.

Además debemos acotar que en cuanto a la manera en la que articulamos el binomio arte-educación, la experiencia nos dice que es posible llevar a los alumnos y a los docentes a transitar por un proceso necesario de transmisión de saberes para fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas como es el cine, la comprensión y contemplación del mundo que ahí se muestra, aunque esto sin lugar a dudas para efectos de nuestro taller de verano, contribuyó para vislumbrar que trabajar con arte en las aulas requiere de tiempo y paciencia, como ocurre con cualquier área del conocimiento, pues uno se va formando progresivamente un juicio crítico, es decir el gusto, comprensión y reflexión de lo cinematográfico; lo cual se construye por el visionado de muchas películas, y es así como cimentamos poco a poco, la conciencia crítica que nos llevará a ver e interpretar las ideas y mensajes que en el cine se exteriorizan, así como en cualquier circunstancia o avatar en nuestra cotidianidad.

Coincidimos con Bergala, quien advierte que en ocasiones la pedagogía traza procesos para ahorrar tiempo cuando se trata de desarrollar aprendizajes, por ejemplo en el cine buscamos que los alumnos por antonomasia identifiquen una película mala de una buena, o que tengan un criterio amplio para interiorizar los significados implícitos, por ello es fundamental trabajar el arte como un entramado de sentido que gota a gota abra camino en la conciencia de las

personas, pues todo film, como arte *es una sublimación del espíritu*, quizá por eso deja marcas, interviene en los gustos y sentidos, ayuda a desarrollar la capacidad memorística capaz de contener lo positivo y lo negativo que será interiorizado y exteriorizado de acuerdo a cada sensibilidad.

También, aprendimos que los chicos no esperaban que les enseñáramos a leer imágenes, o desvelar el lenguaje y los simbolismos de un film, y esto lo comentamos porque en la primera sesión intentamos hacer una breve reseña del director, del tema y las cosas que podían identificar en los materiales, así como algunas maneras de reflexionarlos, ante lo cual los alumnos se mostraron desinteresados e impacientes por ver las proyecciones, pero eso no fue óbice para que por antonomasia se convirtieron en espectadores capaces, autosuficientes, que además disfrutaban lo que veían, lo comprendían a su manera, al tiempo que les provocaba emociones. Porque al igual que Bergala consideramos que el arte no se enseña, se experimenta, se conduce para encontrarlo, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único, (el del docente) y a veces, incluso sin ningún tipo de discurso.³²⁶

Pero no sólo es eso, la reflexión de las últimas sesiones nos llevó a percibir lo que estaba funcionando pues entendemos, con el apoyo de los aportes de Melanie Klein, cuya tesis central redundaba en no olvidar a la hora de la práctica de la enseñanza, la identificación proyectiva que todo alumno posee, el cual es muy primitivo y funciona desde los primeros momentos de la vida, proceso que la autora ha estudiado como un transcurso de la vida psíquica que interviene en el vínculo de empatía con un objeto.³²⁷ Klein utiliza la palabra introyección como el proceso continuo por el cual incorporamos en nuestro interior, el contenido poseído y controlado del mundo exterior, acción que no sólo tiene inferencia en el desarrollo emocional, sino también en el intelectual, pues la transformación de la vivencia emocional se convierte en pensamiento, saber o conocimiento estructurante.

³²⁶ BERGALA, Alain, La hipótesis del cine, p 78-86

³²⁷ KLEIN, Melanie; *Obras completas*, pp 56-90

Existe un punto toral en esto, pues esta introyección nos lleva a exteriorizar saberes como hechos cotidianos y permanentes en la vida de todo individuo, acción que conduce a una *Identificación Proyectiva positiva*, que posibilita relaciones empáticas entre el sujeto y el objeto que redundan en la comunicación; es así como la introyección permite asimilar el mundo por mediación de la percepción para posteriormente apropiarse de objetos internos que gravitan en él. Con esto podemos sustentar que en nuestro caso el buen ejercicio de la práctica del cine-educación, dependió también de la relación de los sujetos de la enseñanza (docente-alumno), además del funcionamiento de la identificación proyectiva que constituye uno de los factores principales para la formación de símbolos ideas y actitudes.

Además se apunta que en el acto educativo también está inmerso un juego del deseo del saber, mismo que ha sido planteado por Beillerot, quien nos dice que hay algo que se trama en la conciencia y la inconsciencia de una persona y posteriormente en grupo, en relación a nuestras modalidades de aprendizaje y de nuestra relación con el saber. Si bien el ser humano, en todo su proceso de vida aprende por mediación de una diversidad de formas, que pueden ser conscientes e inconscientes pero que finalmente coadyuvan para que los saberes adquiridos produzcan nuevos saberes que permitirán pensar, transformar y sentir el mundo natural y social.³²⁸

De esta manera pretendemos afirmar que el cine logró realizar reproducciones sociales y culturales, ideología dominante, o bien juicios de valor que introyectaron los alumnos como estructuras cognitivas, porque las proyecciones fueron un símil o hizo las veces de la escuela, pues de alguna manera a través de las sesiones descifraron lo visto en la pantalla y tuvieron empatía con el cine y sus contenidos. Es importante recordar que el cine que utilizamos para las clases, es un cine indígena, es decir hecho por indígenas que abordan temáticas provenientes del interior de sus comunidades. Para explicarlo de mejor manera rescataremos algunas ideas de Bourdieu respecto a la percepción y recepción del arte:

³²⁸ BEILLEROT, Jacky, *Le rapport au savoir*, in, pp. 39-40.

Las obras que construyen el capital artístico de una sociedad exigen códigos desigualmente complejos y refinados, por lo tanto susceptibles de ser adquiridos con mayor o menor facilidad y rapidez mediante un aprendizaje institucionalizado o no, ellas se caracterizan por niveles de emisión diferentes: la legibilidad de una obra de arte para un individuo, es función de *la distancia entre el nivel de emisión*, definido como el grado de complejidad intrínseco del código exigido por la obra, y *el nivel de recepción*, definido como el grado en el cual este individuo domina el código social, él mismo más o menos adecuado al código exigido por la obra.³²⁹

Comentamos todo esto, porque por las conversaciones y actitudes me percaté que los códigos de las obras les eran fáciles de entender; les encantaba escuchar testimoniales de personas o gente que narrara de manera sencilla su experiencia de vida o la manera en que han asumido y ejercen los roles que les dicta la comunidad, o las cosas que anhelan y lamentan del devenir de su cultura y tradiciones.

Así podemos sustentar, como hemos señalado en apartados anteriores, que fuera del aula y la formalidad institucional, los alumnos pueden cabalmente abrir espacios para el diálogo con los otros (cine, docentes, familia, compañeros) hecho que no sólo se convierte en un generador de saberes y conocimiento, sino que es en sí un instrumento de exploración y un modo o camino de adentramiento a espacios de reflexión y goce estético que aunque familiares a veces los creemos distantes.

De la misma manera podemos decir que estamos convencidos que el cine es una herramienta capaz de generar reflexión, revalorar su cultura y desarrollar un pensamiento más crítico exige trabajo para diseñar acciones didácticas y formativas, su tipología, contenidos y secuenciación así como formas adecuadas para integrarlas de tal manera que refuercen los apoyos didácticos. Esta reflexión debe partir de nosotros mismos, formadores, promotores culturales y docentes, comenzando por ampliar o modificar nuestra forma de percibir la realidad a fin de ser capaces de reconocer los obstáculos a los que nos enfrentamos, las capacidades que debemos desarrollar y ocuparnos de crear estrategias que sean de utilidad para cada situación.

³²⁹ BOURDIEU, Pierre, *el sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*, p. 76.

Aunado a esto, debemos resaltar que cuando se trabaja por cine, la experiencia nos dice que es necesario ir más allá de la proyección sin importar que género se utilice (documental, cortometraje, largometraje, cine-minuto, etc), la trascendencia está en utilizar estrategias que permitan potencializar las virtudes de este arte de tal suerte que contribuya para recrear la imagen de las sociedades, sucesos históricos, económicos, culturales y construir conocimiento a través de los símbolos, los cuales es preciso aprender a descifrar para que su decodificación sirva al ciudadano para ser un espectador crítico, reflexivo y comprender mejor determinadas experiencias, que sea capaz de observar y ver, que pueda reforzar valores sociales, éticos y morales —claro si a sí lo desea; conocer otras culturas y sus formas de pensamiento, otros contextos políticos, enriqueciendo con esto la conciencia a favor de la tolerancia, del respeto y el compromiso social.

Por otro lado también corroboramos que no existen una fórmula ideal que nos permita dar pasos agigantados para enseñar el arte o por mediación de este, pues de la misma manera que se enseña lógica, español o cualquier ciencia o arte que lleve implícito un significado y significante, se debe iniciar con lo más elemental, lo cual requiere de tiempo, no en vano Dondis sustenta que enseñar el lenguaje visual es más complicado por la amplitud de sus “definiciones y en sus significados asociativos”, por tanto requiere de mayor tiempo para aprenderlo. En nuestro caso por la orientación que le estamos dando a lo visual, requerimos de manera prioritaria de su consumo más frecuente de tal suerte que la familiaridad por antonomasia nos lleve a ser unos lectores perceptivos y activos en torno a los mensajes que en la pantalla se muestran, es decir deben ser percibidos y comprendidos, aunque no sean “deletreados”.³³⁰ Esto es importante, porque también existe una comprensión que también pasa en silencio.

Pero no sólo se trata de esto, pues es cierto que lo visual además de percibirse a través de la visión, se hace por mediación de los sentidos,³³¹ amén del tiempo necesario, dedicación, práctica, creatividad e imaginación para diseñar actividades o estrategias didácticas que hagan posible su adecuado o esperado uso. Esto nos da la pauta para mencionar que los efectos que tiene el cine y la educación en términos conceptuales son ampliar el territorio pedagógico, para

³³⁰ DONDIS, D. A, *La sintaxis de la imagen*, pp. 205-206.

³³¹ Al respecto, puede consultarse la propuesta metodológica para la interpretación de dos poemas de Hölderlin (la muerte del poeta y Apocalipsis), desarrollada por Walter Benjamín, quien alude al poder de interiorización que tienen los sentidos en, *obras, ensayos literarios y estéticos*.

incluir en él la formación de los sentidos, los regímenes de visibilidad y la configuración de la experiencia sensible.

Porque si bien cuando se trabaja con arte se debe procurar que la impresión o percepción de los estímulos que provienen del mundo exterior, en nuestro caso el cine, se traduzcan en contenido simbólico gracias a la acción creadora del espíritu; entonces lo que es recibido desde fuera, debe ser conformado en libertad, desde dentro, como símbolo, porque son los símbolos y el pensamiento simbólico, lo que constituye la esencia de los seres humanos. Estamos hablando de un tipo de recepción por impacto, a la que lleva el cine, el cual aporta “elementos socioafectivos”, “genera cambios, deja huellas” y puede ser cognitivo, social, didáctico, liberador o emocional”.³³²

Y si hablamos de la emancipación que puede dar la escuela como formadora, para lo cual se utiliza como recurso el cine con su estética, Ranciér sustenta que es en lo estético en donde actualmente se está realizando un batalla que “antaño hacía referencia a las promesas de emancipación y a las ilusiones y desilusiones de la historia”.³³³

Finalmente queremos comentar que varias maneras de leer un libro, ver un film, apreciar un cuadro, o disfrutar una pieza musical: una recepción pasiva que por supuesto en nuestra propuesta no pretendimos y una activa que nos invitó o llevó a la reflexión, un problema que asimilar, pues como ya fue señalado el arte es un reflejo de la realidad, contemplarla desde una posición libre y no crítica, es como mirar la sociedad desde fuera y negarnos a la posibilidad de entrar en conflicto o discusión con ella.

□□□□□□□□□□

³³² SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 266.

³³³ RANCIÉR, Jaques, *La división de lo sensible*, p. 10.

REFLEXIONES FINALES

Para dar inicio a los comentarios complementarios, es preciso recordar algo que planteó Serra y consiste en pensar el cine y sus efectos, así como la manera en la que puede engarzar la cultura,³³⁴ aunado a esto, la autora hace de manera abierta dos preguntas que nosotros nos tomamos muy en serio para éste proyecto y que ahora es preciso contestar. Primero refiere a si ¿es posible un tratamiento pedagógico del cine? y ¿cuál es la relación que puede tener el cine con el mundo que muestra?

Para dar respuesta a la primera interrogante, debemos decir que a través de la aplicación de la propuesta didáctica denominada “al cine de verano”, corroboramos que no existe material cinematográfico producido para fines didácticos o bien con contenidos *ad hoc*, para abordar ciertos temas, pero esto tiene una fortaleza, la cual radica en que el cine indígena en cuestión, sí trata de la vida interna de una cultura en la extensión más amplia del término. Esto Pero no fue óbice para aprovechar su capacidad de transmitir, misma que es análoga a la del discurso pedagógico, por tanto fue posible utilizar materiales fílmicos para los fines formativos previstos, pues fue evidente porque si bien el cine indígena tiene desde nuestra perspectiva dos visiones pedagógicas, a la hora de dejarlas al descubierto con las proyecciones, los niños sin mayor problema, se identificaron y lograron darle sentido a lo visto en la pantalla. Esto sin lugar a dudas tiene una explicación que nos lleva a comprobar otra hipótesis, pues en efecto lo que es representado en el cine indígena, es producto del imaginario que ha construido la cultura p'urhe, estamos hablando de una reproducción por tanto real de la realidad y cotidianidad que el cine contempla.

En cuanto a la segunda interrogante, se puede decir que de alguna manera con lo anterior se dio le dio respuesta, aunque debemos agregar que el cine tiene una estrecha relación con el mundo que está recreando en la pantalla, lo cual nos parece es un elemento favorable para que a través del cine se construya un común en la gente. Prueba de esto es que en nuestro caso el cine tuvo como efecto dos cosas: reforzar y en algunos casos revitalizar o redireccionar el imaginario que tienen los indígenas respecto de su cultura, así como el fortalecimiento del pensamiento crítico.

³³⁴ SERRA, María, Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico*, p. 51.

Estamos hablando con esto también de dos cosas que nos permiten debatir en torno a los principios deontológicos que posibilitan la reivindicación cultural, los vínculos interculturales, pues no vamos a omitir que como parte de las observaciones que hicimos respecto de la práctica, tenemos la presencia de una performance que también está presente en la comunidad y que es visible en el cine, producto de la convivencia y relación con otras culturas. Aunado a esto tenemos como uno de los resultados que los niños lograron anteponer el pensamiento crítico para ver en el cine, el mundo y todo lo que lo constituye.

Con esto, podemos apuntar que los objetivos se cumplieron. Pero no sólo lo referente a lo planteado en la propuesta didáctica, también abarca otro punto. Es la aventura de relacionar la teoría con la práctica, lo cual es de trascendencia porque las dificultades que ofrece la relación teoría-praxis son insospechadas, aunque se insista en estrategias que pueden sacar a flote dicha paridad. Sin lugar a dudas la mayor complicación para llevar a cabo esta relación, la tenemos los docentes, al respecto Grundy hace reflexión sobre los casos de responsabilidad compartida entre docentes y discentes acerca de la operación práctica del currículum.³³⁵ Además es necesario señalar que poco se habla de la labor teórica que tiene o puede tener el docente, que le permitan diseñar y desarrollar propuestas que coadyuven para mejorar su labor o los fines que persiguen las escuelas. Freire nos aporta otra visión que niega el papel del profesor en la elección de contenidos y en su didáctica, para transitar a un escenario de diálogo en el que ambos actores, docentes y alumnos, negocian el contenido curricular. Pero aquí también se trata de una colaboración, una negociación o el poder compartido sobre la praxis curricular, la cual por lo regular acontece que esté más plagada de desconcierto que de éxito en el fin último de lograr la emancipación de ambos. Y sobre todo, en este segundo caso, la teoría no es contemplada, ni va palmo a palmo con la *praxis*.

Si bien lo anterior, nos permite referir a que el trabajo de investigación y reflexión teórica, nos permitió aportar elementos que fueron cruciales para el desarrollo de la propuesta, con la cual transitamos a la *praxis* de la educación. Además la teoría también fue de utilidad para corroborar los resultados de la práctica.

³³⁵ GRUNDY, S, *Producto o praxis del currículum* p. 171.

En otro orden de ideas, es imperioso señalar que en cuanto a la pretensión de lograr una pedagogía intercultural con tal proyecto, tiene un peso importante su puesta en práctica, se ha dicho que la escuela a través de los contenidos y herramientas que utiliza legitima su visión cultural, por ello el reconocimiento que se pueda dar a otras estructuras culturales para la formación de subjetividades abre la posibilidad de tener una educación plural, diversa e intercultural.³³⁶ Pero para que esto suceda es importante concebir la educación más allá de los límites de la escolaridad y considerar otros elementos y prácticas que no contempla su sistema escolar, tal es el caso del imaginario y entramados simbólicos que se pueden incorporar a través de las manifestaciones estéticas y artísticas como es el cine indígena.

La referencia estriba en que si la educación es vista de esta manera, es decir, como aquella que pone en juego la transmisión de herencias culturales, saberes, principios éticos y morales que conlleven a la posibilidad de darle más enfoques a la manera de concebir y adquirir la cultura, entonces, podremos decir que la educación tiene una posición frente a lo común y una acción sobre quienes lo comparten y recrean.

Con esto argüimos que con la puesta en práctica de la propuesta, fue evidente que el cine es un elemento didáctico con capacidades para llevar a cabo esta actualización cultural o bien remendar de alguna manera los vacíos que esta pueda tener, así como otra manera de acercarse a la cultura, pero dichas acciones y los contenidos que estas puedan contemplar tienen que ser sugeridas desde la visión de los miembros de la cultura en referencia, como ocurrió con el cine michoacano; si no es así entonces nosotros como docentes o como instituciones al margen de la comunidad estaríamos anteponiendo nuestros ideales, deseos y orientaciones culturales y formativas. Dicho de otra manera, el cine como arte puede cumplir una función similar a la formación comunitaria, porque también coadyuva para construir un espacio específico, una forma inédita de reparto y construcción de una cultura común.³³⁷

Con la idea de reforzar lo anterior, podemos argumentar que la máquina cinematográfica es “productora de un imaginario en donde su fuerza no está en la tecnología, sino en lo simbólico”. Es un fenómeno físico perceptivo, pues no sólo produce imágenes, también genera efectos y tiene poder sobre el imaginario del espectador.³³⁸ Además de abonar para que se

³³⁶ Para efecto de esta idea, puede confrontarse el capítulo 2, en el apartado que refiere a la pedagogía culturalista.

³³⁷ BENJAMÍN, Walter, *la obra de arte en la época de la reproducción técnica*, p. 53.

³³⁸ DUBOIS, Phillippe, *Video y cine, Godar*, pp. 15-17.

construyan espiritualmente. He ahí la importancia de incorporar materiales cinematográficos que son producto de agentes culturales activos y producto de la cultura de la que provienen.

Por lo anterior, importa retomar algunos efectos que se pueden tener al consumir cine, pues esto nos lleva a mencionar la recepción que percibimos en los niños en cuanto espectadores o receptores del entramado simbólico de los materiales proyectado. Para dar una explicación nos apoyaremos en Bergala, quien sostiene que cuando las personas se enfrentan a lo proyectado por una pantalla, existe un choque y enigma por lo que representa la obra de arte a través de sus imágenes y sonidos, que son banalizados y predigeridos para ofrecerlos al consumo cotidiano.³³⁹ Lo anterior nos sirve como sustento para mencionar que en efecto en los niños fue visible que algunas obras les causaron extrañeza, a veces incertidumbre, deseo de saber más de lo visto, inquietud por externar lo que pensaban; aunque en algunos momentos también generaron familiaridad respecto de lo proyectado y se notaba alegría por ejemplo cuando veían la algarabía de las fiestas, gente bailando, también había risas por algunas frases o sucesos sobre todo que mencionaban algunos miembros de las comunidades que en las obras hacían las veces de narradores. Con esto sostenemos que fue lo que les provocó reflexionar y buscar respuesta a los sucesos con los que se enfrentaban a través de la pantalla y creemos que estos hechos son los que impactan, forma y educa a los espectadores.

Aunque por la experiencia que nos dejó la puesta en práctica de la propuesta, creemos que el arte no puede ser sólo eso, también es “aquello que resiste, imprevisible, aquello que en un primer momento confunde”, pero que después motiva a la reflexión.³⁴⁰ Por ello el cine como arte debe ser en la pedagogía, aquello que forma subjetividades críticas y un encuentro que también enriquezca su espíritu individual y colectivamente.

Es menester poner en relieve la posición crítica que tenemos en cuanto a la trascendencia de incorporara el cine para la formación de niños indígenas. La importancia salta a la vista, si hablamos de los antecedentes de la relación del cine con la educación y de los principios de las instituciones escolares; en el marco de esta cooperación el cine se ha visto como un lenguaje (lingüística) y como un vector de ideología (formadora de subjetividades a través de mercancías

³³⁹ BERGALA, Alain, *la hipótesis del cine*, p 66

³⁴⁰ BERGALA, Alain, *La hipótesis del cine*, p 97

de consumo fácil y de rápido acceso).³⁴¹ Ahí sobresale el hecho de filtrar, a través de ciertos films, las temáticas que al sistema educativo le son propias para formar al tipo de ciudadano previsto por el modelo educativo, seleccionando así los contenidos de la cultura imperante, como es la inclusión de valores homogéneos como el deseo de tener y no ser, producto de la economía burguesa, la violencia, entre otras cosas. Estamos hablando de una exclusión de contenidos culturales y saberes que quedan al margen del proceso de enseñanza que se realiza en las aulas, prueba de ello tenemos el caso de las escuelas con población indígena, en donde llevan una currícula genérica que deja al margen elementos cruciales de su cultura.

En este sentido creemos que a través del cine se pueden llenar dichos vacíos culturales y críticos lo cual es de suma importancia porque la escuela no sólo ha gozado del derecho de tomar de aquellos conocimientos que le son de interés o de utilidad para la educación de los ciudadanos, sino también a reducido aquellas cosas que puede tomar del arte y cómo utilizarlo para lograr sus objetivos que muchas veces han ido más allá de romper con ciertas visiones positivistas, instrumentales o empiristas para transitar a modelos de enseñanza vanguardistas.

Y quizá en esto radica uno de los valores de incorporar de otra manera el cine a lo acostumbrado, pues debemos decir que a través del uso del cine indígena se pudo abrir una resquicio para la democratización de contenidos a través de la mirada, pues la idea de contemplar el cine indígena es porque sus contenidos provienen desde el interior de la propia cultura, los cuales están lejos del sistema educativo. De esta manera el cine se puede ofrecer desde la visión crítica como un material que casi de modo inverso a la hipótesis ideológica acerca de las relaciones de dominación que las encubren y a la vez las refuerzan o producen, también las pueda equilibrar, pero para que sea posible las obras fílmicas deben ser tomadas como textos capaces de dar cuenta de una diversidad de elementos sociales y culturales.

Si bien con esto hablamos de una democratización cultural que se puede dar en el marco de la educación, y para adentrarnos más en la discusión, primero es necesario mencionar que en los debates que se han dado desde que el sistema educativo empezó a incorporar medios tecnológicos y otras formas de lenguaje en las aulas, se deben a, se debe no sólo a la visión de

³⁴¹ Bergla, Alain, *Hipotesis del cine*, pp 36-37

modernizar las didácticas educativas incorporando elementos surgidos por el desarrollo económico, científico y tecnológico; también se debe a cumplir con ciertas exigencias del mercado y empresas privadas, hecho que consideramos hizo mediático del acceso a este tipo de recursos audiovisuales, y esto se hace mas evidente desde el momento que estudiamos la manera en la que a través de la historia ha utilizado la escuela los medios tecnológicos, en donde pudimos ver que son pocas instituciones o docentes que incluyen estas herramientas modernas para hacer posible una mayor pluralidad de contenidos y formas de representarlos.

Aunado a esto, señala Dussel que existen dos posiciones encontradas respecto a la relación medios tecnológicos-educación. Una reside en que se pueden utilizar dichos recursos para posibilitar a los sujetos de la educación a tener un diálogo más fructífero con la sociedad a la que pertenecen y con las que se interrelacionan, teniendo como punto de partida las manifestaciones estéticas, y la otra es utilizar esas herramientas no como un arte que nos brinda un entramado de sentidos y símbolos a reflexionar, sino como elementos para el simple consumo de tecnologías.³⁴²

A su vez esto nos conduce a otro deseo planteado en nuestro proyecto; es la trascendencia de llevar a través de la contemplación del cine a la conformación de una conciencia o pensamiento crítico que creemos sí se logró, y su alcance nos confronta con un hecho que en gran medida lo hizo posible. Fue la decisión de no utilizar como instrumento de evaluación, un formato que determina lo que se debe pensar en torno a lo proyectado, tal como sucede con los modelos clásicos del cine-debate.³⁴³ Lo otro consistió en apostar por lo fenoménico, para que las reflexiones fueran producto de la conciencia, del libre albedrío, de la experiencia de vida de cada niño o persona, para confrontar lo visto en la pantalla. Respecto a esto, Giroux pone más elementos de manifiesto:

Analizar críticamente la realidad significa explorar las múltiples formas en que la realidad aparece representada. En la escuela el libro de texto, el documento histórico, el mapa (...), constituyen formas de representación legitimadas. Analizar el lenguaje del cine es tomar contacto con otras

³⁴² DUSSEL, Inés, *educar la mirada*, p. 279.

³⁴³ La justificación en torno a la decisión que nos llevó a no utilizar el cine-debate para determinar o evaluar si los niños lograron lo previsto por la propuesta didáctica, se puede consultar en el capítulo 4.

formas de representar la realidad con otro modo de ver y leer, de aprender y conocer. (...). Se trata de iniciar un camino hacia el descubrimiento y legitimación de otras formas de conocimiento, hacia la revaloración de la experiencia cultural que se vive más allá de la escuela. Por que desde esa experiencia que los alumnos resignifican el saber escolar. (...) Podemos asumir esa experiencia críticamente e ir más allá de ella.³⁴⁴

La importancia de esto recae en que la recepción libre, abierta y crítica de un film, puede llevar a la comprensión reflexiva de este. Una comprensión que necesariamente estará asociada a la experiencia cotidiana y la sensibilidad de cada uno. Por ejemplo podemos citar el caso de un alumno que participó en el taller y su papá es artesano, hace ollas de barro, por tanto en todos sus dibujos vimos una orientación reflexiva respecto a los trabajos artísticos, pues pinto a un hombre sentado haciendo ollas de barro y en otro trabajo dibujo a un hombre en su taller de velas y durante la sesión de entrevistas, mostró un gran interés por el cuidado de la armonía comunitaria y aquellas cosas que los distinguen como cultura. Otro caso es un niño de Kinder que de manera muy aguda era capaz de captar las diversas emociones que puede provocar en el espectador el cine, pues cuando escuchaba pirekuas, sentado en la silla bailaba sus pies y cuando veía cosas de mayor algarabía reía; cuando era necesario se concentraba en la trama representada, o bien en otros momentos su cara se tensaba y era visible su conmoción por lo visto. También un chico de 12 años, llamó nuestra atención, debido a que en cuanto identificaba el mensaje central de lo proyectado, se impacientaba porque de manera inmediata quería plasmar su visión.

Pensamos que es así como el mundo puede tener varios horizontes tanto en la relación del sujeto con la educación y del sujeto con el arte. Por ello estamos consientes que uno de los retos de los sistemas de educación y de la práctica de los docentes, consiste en construir esos horizontes más allá de los sentidos instrumentales, de la lógica de la mercantilización y la productividad. Si la formación es dar forma y transformarse, parece necesario reflexionar a fondo sobre el tipo de porvenir que se quiere fomentar, sobre el que se quiere contribuir y sobre todo si pensamos que la educación es una acción medular, en donde el porvenir es una historia aún no dada, por tanto ese horizonte puede encaminarse también a la acción social y la construcción espiritual de los sujetos que hacen posible dicha acción.

³⁴⁴ GIROUX, Henry, *Cruzando limites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, pp. 3, 7, 9.

En esos procesos de formarse y transformarse existe una dialoguicidad entre lo actual –el hoy- y lo potencial –el porvenir, lo que puede ser-. La visión del futuro nos habla de diversos horizontes de sentido que involucran a la sociedad, a la institución, a los modelos educativos y esencialmente, al sujeto. Reflexionar sobre las posibilidades teóricas y sus acciones vistas como *praxis* son la base para que esos procesos puede ser sustanciales pues, ante todo, de lo que se trata es de abrir el mundo y potenciar nuestro propio horizonte de existencia. Se trata pues, de una visión crítica que contemple a niños, jóvenes y adultos, pues en todo tramo de vida, la educación en tanto medio para la formación, responde a la necesidad de conocer, utilizar y transformar el entorno, al menos más inmediato, pero dicha formación no debe tratarse de un proceso lineal, sino de una acción-reflexión del individuo sobre su realidad”, actos que hacen posible la construcción de una conciencia crítica y un espíritu libre.

Así consideramos a la educación desde una óptica integral, humanista y plural, no sólo podremos relacionarla con otros contenidos y herramientas didácticas que posibiliten hombres más reflexivos y con miradas y perspectivas culturalmente hablando más amplias, lo cual sin lugar a dudas nos puede llevar a otro tipo de educación y a otro tipo de ciudadanos. Nos preguntamos sobre lo expuesto, si no será este el punto donde la educación perdió su proyección social y su apertura para abrir la posibilidad de una mayor inclusión cultural.

Finalmente exponemos que pese a todo, el historicismo en la educación expresa esa confianza a ciegas en un futuro esperanzador en el que todos habrán de superar viejos atavismos de la tradición para alcanzar un brillo transformador y liberador. Conviene no omitir que tratamos con la libertad que tiene el hombre de crear símbolos, condición que ni duda quepa, abre el debate, por ejemplo, sobre si es posible atrapar al hombre en cuanto entendimiento y realización, en el marco unívoco de un determinado sistema de ideas o una ideología. Tal conjetura bien puede ser también materia de reflexión en los escenarios educativos.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 9ª reimpresión. 2005.

ADORNO, Theodor, Educación para la emancipación. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L, 1998.

AMÓS, Comenio, Didáctica Magna, Octava edición, EDITORIAL PORRÚA AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15 MÉXICO, 1998.

APEL, Karl-Otto, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

——— La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación posmetafísica de la ética Kant. En *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI, 1992

ARCE, José Manuel (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte/ Plaza y Valdés, 2004. Martínez, Zamora, Michoacán, el Colegio de Michoacán, Secretaría de Turismo, 1998.

ARENDT, Hannad, *Crisis en la cultura*, en *Between Past and Future*, New York: Penguin Books, 1968.

ARGUETA, Villamar, Arturo, *Los saberes p'urhépecha, los animales y el diálogo con la naturaleza*. México: UNAM, UMSNH, UIIM, PNUMA, GOBIERNO DE MIECHOACÁN, 2008.

AUMONT, Jacques, *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992.

——— *Las teorías de los cineastas. La concepción de los grandes directores*, Barcelona, Paidós, 2004.

AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain.... *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, Buenos Aires, Editorial PAIDOS, (cine), 2008.

ÁVILA, Rafael. *Crítica de la comunicación organizacional*. México: UNAM, 2004, Pp 66-70, 216.

BACHELARD, Gastón, *El aire y los sueños*, México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

BADIOU, Alain, El cine como experiencia filosófica, en Gerardo Yoel, (Comp), *Pensar el Cine i. Imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, manantial 2004.

BALTAZAR, Chávez, Gerardo, *El corpus christi p'urhépecha. La apropiación indígena de una*

fiesta en la época colonial, tesis, Morelia, IIH, 2011.

BARBERO, Jesús Martín, LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (Editores), *Cultura, medios y sociedad*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, 2009.

BARBIER, Jean-Marie, *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris, PUF, 1991, 35-84.

BARBIER, Jean-Marie et GALATANU, O. : *De quelques liens entre action, affects et transformation de soi*, dans : Barbier, J-M et Galatanu, O. (éds) : *Action, affects et transformation de soi*. Paris: P.U.F., 1998, pp. 45-70.

_____ *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, 1-17

_____ *Sens construit, signification donnée*, in : Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds): *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 61-86

_____ *La singularité des actions: quelques outils d'analyse*. Dans : Jean Marie Barbier et altri : *L'analyse de la singularité de l'action*. Éducation et Formation. Formation permanente des adultes. Séminaire de Recherche sur la formation du CNAM. Paris : P.U.F, 2000, 13-52

BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1986.

_____ *La cámara lucida*, Notas sobre fotografía. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____ *El sistema de la moda*, Barcelona: Paidos, 1994.

BAZIN, André, *¿Qué es el cine?*, Madrid: Ediciones Rialp, S.A, 1990.

BERGALA, Alain, *La hipótesis del cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: laertes educación, 2007.

BERMAN, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad*, Argentina, Siglo XXI, 1988.

BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan, (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, 1997.

BENJAMIN, Walter, *la obra de arte en la época de la reproducción técnica*, obras, libro I Volumen 2, España: ABADA EDITORES, 1989.

_____ *Obras completas*, Libro II (Vol I), Madrid, Abada editors, 2007.

BEILLEROT, Jacky: *Le rapport au savoir*, in : J. Beillerot et altri : Formes et formations du rapport au savoir, L'Harmattan, Paris, 2000. BOURDIEU, Pierre *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

BOUTINET, J-P : *Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever*, in: Éduquer No 8 (Agir et chercher), L'Harmattan : Paris, 2004, pp.75-100

_____ *Histoires de vie. Tomo 2 Approches multidisciplinaires*, Paris, Université de tours, 1986 pp 157-172.

_____ *Anthropologie du Projet*, Paris, PUF, 1990 pp 47-78

BECERRIL Montekio, Alberto. 1988, "Cine e Identidad". México Indígena. Número Extraordinario. Otoño. México D.F, Instituto Nacional Indigenista. BEDOYA, José Iván. *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia. 1a reimpresión de la 6a edición, 2006. Pp. 9, 11.

BOURDIEU, Pierre, *La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social*. En *Las dimensiones sociales de la educación*. - María de Ibarola Nicolín (antologadora). SEP. 2ª edición. México D.F. 1998.

CASETTI, Francesco y DI CHIO, Federico, *Cómo analizar un film*, Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1991.

CASSIRER, Ernst, *Las ciencias de la Cultura*, México: Fondo de cultura económica, 2005.

CÓRDOBA, Amalia, *estéticas enraizadas: aproximaciones al video indígena en América latina*, Chile: Universidad de Chile, Comunicación y Medios, Pp 82-107.

COLOMBRES, Adolfo. 1985. Prólogo. En *Cine Antropología y Colonialismo*. Serie Antropológica. Ediciones del Sol CLACSO. Buenos Aires.

COLL, Cesar, *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós. 1997

CHAMORRO, Escalante, Arturo, *Espacio acústico en la cultura expresiva purhépecha*, en *Espacios y Saberes de Michoacán*, editores, francisco Martínez Gracián y Álvaro Ochoa Serrano, 2012, Pp 213-246.

_____ *El entorno sonoro de la fiesta*, en México en fiesta, Editor, Herón Pérez DE CERTAU, Michel, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre, *La invención de lo cotidiano 2 Habitar*,

cocinar, México: Universidad Iberoamericana, departamento de historia Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente, 1999.

DEWEY, John. *La escuela y la sociedad*. Madrid. Sucesores de Rivadeneyra S.A. Francisco - Beltrán. 2ª edición. 1925. Pp 33

DIDEROT, Denis, Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven. Buenos Aires: el cuenco de plata, 2005

DONDIS, D.A, *La sintaxis de la imagen, Introducción al alfabeto visual*, colección comunicación Visual, Barcelona, 5ª Edición, Editorial Gustavo Gili, S.A. 1976.

DUBOIS, Phillippe, Video y cine, Godar, Buenos Aires: Libros del Rojas 2001

DUSSEL, Enrique y GUILLOT. Daniel E. *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Buenos Aires: Editorial Bonum. 1975.

_____ *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América. 1980.

_____ *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación, con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. México: Universidad de Guadalajara. 1993. P 208.

_____ “La introducción de la *transformación de la filosofía* de K.-O. Apel y la filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)”. En *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI. 1992. Pp. 45-104.

_____ *Tesis de política*. México, Siglo XXI Editores, 2006

ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 1977

DUSSEL, Inés, *la imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes*, en Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Linea: Pedagogía de las imágenes, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010.

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto, *los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2010.

DONDIS, D. A, *La sintaxis de la imagen, Introducción al alfabeto visual*, colección comunicación Visual, Barcelona, 5ª Edición, Editorial Gustavo Gili, S.A. 1976.

DUBOIS, Phillippe, Video y cine, Godar, Buenos Aires: Libros del Rojas 2001

- ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 1977.
- FERNÁNDEZ, Enguita, Mariano, *Educación en tiempos inciertos*, Ediciones Morata S.L. Madrid, España. Segunda edición, 2006.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Argentina, 2006.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI. México, 2005.
- FOSTER, Ricardo, Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna, Buenos Aires: Paidós, 2003.
- FRANCO, Mendoza, Moisés, *Percepción de Michoacán en Alcalá y en Gilberti*, Kaxumbikua PENSAMIENTO E IDENTIDAD P'URHÉPECHA, Revista Semestral, Nahuatzen, Michoacán, Ediciones palenque número 1, Volumen I, 2011. Pp 13-56
- _____. *La formación de líderes en la meseta p'urhépecha*, en Espacios y Saberes de Michoacán, editores, Francisco Martínez Gracián y Álvaro Ochoa Serrano, 2012, Pp 103-139.
- FRABBONI, Franco y PINTO Minerva, Franca. *Introducción a la Pedagogía General*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2006 1ª edición. 2007. Pp 13-15, 19.
- FRIEDRICH, Nietzsche, la Gaya Ciencia, Akal, Madrid, 2001
- FROMM, E. *Del tener al ser, caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 1991.
- GARCÍA, Contreras, Manuel, CHAMORRO, Escalante, Arturo, *Danzas y bailes de Michoacán*, en Espacios y Saberes de Michoacán, editores, Francisco Martínez Gracián y Álvaro Ochoa Serrano, Pp 55-99, 2012.
- GADAMER, Hans- Georg. *Verdad y Método I*. Salamanca, España. Ediciones Sígueme S.A.U. 2005. pp. 39-41.
- GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI Editores. México D. F. 2008.
- GELLNER, E, *Antropología y política*. Barcelona: Altaya, 1999
- GEERTZ, Clifford.(1990). *Conocimiento Local*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- GILBERTI, Maturino, *Diálogo de doctrina christiana en la lengua de Mechuacan*, Volumen IV, tomos I, ii, iii. Introducción, edición y transcripción de Moisés Franco Mendoza, México: El

Colegio de Michoacán, 2006.

GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: S. XXI. 1998. _____

Teoría y resistencia en la educación. Buenos Aires. Siglo XXI, 2004

_____ *Cruzando limites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.

_____ *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Barcelona: Paidós, 2003.

GIROLA, Lidia y OLVERA Margarita. *Modernidades. Narrativas, mitos e imaginarios*. México D.F. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana. 2007.

GRUNDY, S, *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1998.

GRÜNER, Eduardo, *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: norma, 2001.

GRUZINSKI, Serge, *La guerra de las imágenes De Cristóbal Colón a "Blade Runner"(1492-2019)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

GOLDMANN, Lucien, *La creación cultural en la sociedad moderna*, México: ediciones coyoacan, 2008.

GOMBRICH, E. H, *La imagen y el ojo*, Madrid: Alianza, 1987.

GÖYRGY, Lukacs, *El cine como lenguaje crítico*, Nuevos Aires, Año 2, No 5 Setiembre–Octubre–Noviembre, 1971

_____ *Historia y conciencia de clases*, Editorial Quimantú, Santiago de Chile, diciembre 2008.

HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus, 2001.

_____ *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid: Taurus humanidades, 1987.

_____ *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Alfaguara, 1990.

_____ *Teoría y praxis*. Madrid: Técnos, 1987.

_____ *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Taurus, Madrid, España. 3ª reimpresión, 1993.

HARVEY, David, *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del Cambio Social*, Buenos Aires, Argentina., Amorrortu Editores, 1998.

HEIDER, Karl G, *Ethnographic Film*. Austin: University of Texas Press. 1976.

HORKHEIMER, M, *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

IMBERT, G, *La mirada que habla (cine e ideología)*, Madrid: Akal Comunicación, 2002.

JACINTO, Zavala, Agustín, *mitología y modernidad*, Zamora: El Colegio de Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán 1998.

_____ *La estructura de la fiesta*, en México en fiesta, Editor, Herón Pérez Martínez, Zamora, Michoacán, el Colegio de Michoacán, Secretaría de Turismo, 1998, pp 73-103

KEMMIS, S, *El currículo: Más allá de la reproducción*, Madrid: Morata, 1989.

KLEIN, Melanie; *Obras completas*, Buenos Aires: Paidós, vols, 1-6, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2002.

_____ *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI. 1974.

MAGALLANES, Claudia, *Memoria e imaginarios en el discurso mediático indígena*, *REALIS*, Revista de estudios AntiUtilitarista e PosColonias, Vol 3, nº 02, jul-dez 2013

MARC, Ferro, *El cine, una visión de la historia*, Madrid, Akal, 2003

_____ *Cine e historia*, (1980) y *Historia contemporánea y cine*, 1995.

MARCUSE, Herbert, *Razón y revolución*, Barcelona, Ediciones Altaya, 1998.

_____ *El hombre unidimensional*, Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini S.A 1993

_____ *Cultura y sociedad*, buenos Aires: editorial sur, 1967

MALINOWSKY, Bronislaw. *Los argonautas del pacífico occidental*. Madrid: Altaya. 1999.

MARTÍNEZ Gracián, Francisco, *Estudio introductorio*, Kaxumbikua PENSAMIENTO E IDENTIDAD P'URHÉPECHA, Revista Semestral, Nahuatzen, Michoacán, Ediciones palenque número 1, Volumen I, 2011.Pp 7-10

MCLAREN, Peter, *La Educación del profesor y la política de reforma democrática, y los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., Madrid, 1990

_____ *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Ed. Paidós (trad. al español por Pilar Pineda Herrero). Barcelona, 1997.

MENESES, Gerardo. *Políticas de educación y formación de sujetos en el presente*. En *Sociedad de conocimiento e información. Proyecto educativo*. Carlos A. Hoyos y Gerardo Meneses (coords.). Lucerna Diogenis. México D.F. 2007.

MIGNOLO, Walter. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*, en Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2003. Pp 21-50

_____. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires, Ediciones del signo, 2001.

MIRTRY, Jean, *Estética y psicología del cine*. I Las estructuras, Siglo XXI Editores, España, 1986

MIZOEFF, Nicolas, *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.

Muñoz D. Clarena, Andrade C., Martha, Cisneros, Mireya. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula*. Una didáctica crítica del Discurso educativo. Magisterio. Bogotá.

MONSIVÁIS, Carlos, *se sufre porque se aprende (De las variedades del melodrama en América latina)*, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, (coord) *educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, 1ª ed. Buenos Aires, Manantial: OSDE, 2006 pp 23-58.

METZ, Christian, *Lenguaje y cine*. Barcelona: Planeta, 1973.

MORIN, Edgar. *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Nueva Visión. 1999. P 9

NUSSBAUM, Martha. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Editorial Andrés Bello. 1996.

PALOMINO, Diana, *qué hacemos con el cine en el aula*, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, (coord) *educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, 1ª ed. Buenos Aires, Manantial: OSDE, 2006 pp 135-144

PARÍS, María Dolores “Weber: racionalidad y política”. En *Política y Estado en el pensamiento moderno*. (Coord. y Comp. Gerardo Ávalos y María Dolores París). México: UAM-Xochimilco. . 2001. Pp. 223-242.

PIAGET, Jean, *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Problema central del desarrollo, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1978.

PRIGOGINE, Ilya, *El fin de las certidumbres*, Santiago de Chile: Andres bello, 1996

PONS, Juan de Pablos, *El cine y la enseñanza*, Madrid: CIDE, 1986.

POPPER, Karl. *Popper, escritos selectos*. (Coord. David Miller). México: FCE. 1995. Popper
_____ *El objetivo de la ciencia*, Madrid, España, Ed. Tecnos, 1983.

PUIGGRÓS, Adriana. *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina*. En *Posmodernidad y Educación*. Alicia de Alba (comp). México, D.F.UNAM-Miguel Ángel Porrúa. 2004. p 178.

PLA VALL, Enric, las relaciones peligrosas. Cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos. *Conciencia Social*, N° 11 año 2007, pp 35-53

RAMÍREZ, Garayzar, Amalia, *Indumentaria de fiesta y cotidiana de los purépecha*, en *Espacios y Saberes de Michoacán*, editores, francisco Martínez Gracián y Álvaro Ochoa Serrano, 2012, Pp 353-375

RAMOS, Samuel, el perfil del hombre y la cultura en México, México: colección Austria, tercera edición. 1934.

RANCIÉRE, Jaques, *La Fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Barcelona: Paidós. 2001.

_____ *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2010

_____ *La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca, Centro de Artes de Salamanca, 2002.

_____ *El destino de las imágenes*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.

RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción*, En *sayos de hermenéutica II*, filosofía. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____ *Historia y verdad*, Madrid: Ediciones Encuentro, 1990.

_____ *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa, 2006.

_____ *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RODRÍGUEZ, Clemencia, OBREGÓN, Rafael, VEGA, Jair, *Estrategias de comunicación para el cambio social*, Quito, Ecuador, Universidad de Barranquilla, 2002.

RODRÍGUEZ, Hugo, *Pedagogía Humanista*. México: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, 2009.

_____ *La idea del hombre desde la fenomenología de la razón simbólica en Mircea Eliade*.

En R. A. González (Coord.), *Variaciones de antropología filosófica, en la perspectiva de la unidad del ser del hombre*, México: Editorial Torres Asociados, 2014.

_____ *Reseña: renovación del humanismo y emancipación antropológica, hacia una metafísica del umbral a partir de la filosofía de las formas simbólicas. Kaxumbicua pensamiento e identidad p'urhépecha, volumen III (Número I)* 2014, pp161-170.

RODRÍGUEZ, M. La idea del hombre desde la fenomenología de la razón simbólica en Mircea Eliade. En R. A. González (Coord.), *Variaciones de antropología filosófica, en la perspectiva de la unidad del ser del hombre*, México: Editorial Torres Asociados, pp. 89-115, 2014.

RUFER, Mario Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la *historia de los otros*. *Relaciones* 133, invierno 2013, pp. 79-115.

SÁENZ, Moisés, *Carapan*, México, Pátzcuaro, OEA, CREFAL, 1992.

SÁNCHEZ, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI, 2003.

SARRAMONA López, Jaume. *Teoría de la Educación*. Barcelona, España. Editorial Ariel, 2000.

SELVA, M, *El imaginario. Invención y convención*, en Elisenda Ardevó (coord.), en *Representación y cultura audiovisual contemporánea*. Barcelona: UOC.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*, México: FCE, 2004.

SERRA, María Silvia, *Cine, Escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Argentina, editorial Teseo, 1ª ed. 2011.

_____ *El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?*, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, (coord) *educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, 1ª ed. Buenos Aires, Manantial: OSDE, 2006 pp 145-154

SICKER, Albert, *El cine en la vida psíquica del niño*. Buenos Aires:kapelusz, 1960.

SIMMEL, Georg, *El conflicto de la cultura moderna*, España: REIS, ED. 1989

SLUYS, A. *La cinematografía escolar y post-escolar*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1925.

SCHIWY, Freya, *Indianizing film. Decolonization, the Andes and the Question of technology*, USA: Rutgers University Press, 2009.

TABERNER, José. *Sociología y Educación*. Editorial Tecnos. Madrid, España. 2ª edición, 2002.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *Época Colonial la educación indígena en el siglo XVII*. México: El Colegio de México, 2000, pp 32-40

THOMPSON, B. John, *ideología y cultura moderna, Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.

TYLER, R. *principios básicos del currículum*, (2da ed), Buenos Aires: Troquel, 1977

VIGOTSKI, Lev, S, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 2000.

ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo, Uruguay: ediciones TILCE, 2012.

ZAVALA, Lauro, *Elementos del discurso cinematográfico*, México: UAM-Xochimilco, 2003.

Ichan Tecolotl, *Materiales multimedia para niños en contextos de diversidad*, Distrito federal, CIESAS, revista del centro de estudios superiores de antropología social, Año 22, Num 26, pp 1-28, mayo 2012

FUENTES ELECTRÓNICAS

ABRANOWSKY, Ana, “El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar”, *Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía*, <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>, 2009. (consultado el 02-05-2015)

CAÑAL, P., y PORLAN, R. Investigación y experiencias didácticas. *Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo*.

www.raco.cat/index.php/enseñanza/article/viewFile/50955/92898, 1987. (consultado el 07-05-2015).

SERRA, María Silvia, “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”, *revista Educação*, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 233-240 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823364011> (consultada el 2-06-2016)

<http://www.xiranhua.com.mx/uandakua07/editorial05008.htm>, Editorial 15 mayo 2008. (consultada 24-01-2016)

<http://www.xiranhua.com.mx/uandakua/editorial150406.htm>, Editorial 15 abril 2006. (consultada 24-01-2016)

El video como herramienta mediática para los indígenas, http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/santana_m_tm/capitulo1.pdf (consultada el 12-04-2015)

ZAMORANO Villarreal, Gabriela, “Entre *didjazá* y la *zandunga*: iconografía y autorrepresentación indígena de las mujeres del istmo de Tehuantepec, Oaxaca”. s/f

ZAMORANO, Villarreal, Gabriela, Comunicación audiovisual indígena en Bolivia: un caso controversial de “patrimonialización”, www.flacsoandes.edu.ec Tradición, escritura y patrimonialización -Anne-Gaël Bilhaut y Silvia Macedo editores. (consultado el 3-02-2016).

Zamudio, Teodora, “Derechos de los pueblos indígenas”, revista -Derecho-UBA-Equipo de Docencia e investigación <http://www.indigenas.bioetica.org/inves7.htm>. (consultado el día 13-02-2016).

FILMOGRAFÍA

BÁEZ, Orozco Cesar, *globos de cantoya*, Uantap'erakua, (lugar de reflexión y diálogo), DVD, EXE imagen digital, 2006.

BARBOSA, S. ESTRADA, J. J. CAMPOS, J. ÁLVAREZ, Y. BAUTISTA, J. Dir, *La mujer del ojo de agua* (mitos y leyendas de nuestras comunidades), México: Jimpani Exekua, 2013.

CACARI, M. CERANO, D. Dir, *El palo de la interna*, DVD, México: Exe Video, 2012.

CAMPOS, Clementina. Dir, *los monjes*, México, DVD, EVE PRODUCCIONES, 2013.

CERANO, D. Dir, *Uaricha/en la muerte*, VHS. México: Exe video, 2004.

CERANO, D. Dir, *Cheranasticotown* DVD, México: Exe video, 2004.

CERANO, D. Dir, *Día 2/Day 2*. DVD, México: Exe video, 2004

CERANO, D. Dir, *Cha'anantskua (El juego de la madurez)* DVD, México: Exe video, 1997.

CERANO, D. Dir, *Xanini/Mazorcas*, DVD. México: Exe video, 1999.

CERANO, D. Dir, *Junkua Axu (Regresa aquí)* DVD, México: Exe video, 1999.

GONZÁLEZ, Ana, MOTUTO, D. PALEO, A. RODRÍGUEZ, T. Dir, *Lapidaria en la comunidad de Nahuatzen*, México: IEMDES-UIIM, 2013.

GONZÁLEZ, Ana, MOTUTO, D. PALEO, A. RODRÍGUEZ, T. Dir, *Nuestro lago* México: IEMDES-UIIM, 2013.

ESTRELLA, M. Dir, *El rol de la mujer purhépecha*, DVD. México: Echeri producciones, 2014.

JONARD, Dominiq y autoridades de la casa comunal de Cherán, Dir, *Nuestros bosques*, DVD: Casa comunal de Cherán, 2013.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Axuni cocucho*, DVD. México: Apocalypso, 2006.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Korpus Cirio (la feria de los oficios)*, DVD. México: Apocalypso, 2009.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Don Inés*, DVD. México: Apocalypso, 2008.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Juje pireni (vamos a cantar)*, DVD. México: Apocalypso, 2011.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Anapu, Santa Fe de la Laguna*, DVD. México: Apocalypso, 2009.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *La marcha por la dignidad rebelde y el nacimiento de los caracoles*, DVD. México: Apocalypso, 2004.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Siruki Tsakapu (piedra de hormiguero)*, DVD. México: Apocalypso, 2009.

MÁXIMO, Raúl. Dir, *Axuni Atari* (cazador de venado), DVD, México, Apocalypso, 2006.

RAMÍREZ, A. MOTUTO, Dulce, LÁZARO, M. CHÁVEZ, J. Dir. *Cuidando el mundo* (el agua, el fuego, la tala, la contaminación de la tierra), DVD. México: Grupo Uanda, 2014.

PALEO, A. RODRÍGUEZ, T. MORALES, H. Alejo, J. ÁLVAREZ, A. Dir, *Miuirakuecha p'óhe Jimpo* (aprendamos a contar), DVD, México: UIIM, 2013.

RODRÍGUEZ, Pavel, Dir, *Kurita Kaheri*, DVD. México: productora independiente, 2002.

RODRÍGUEZ, Pavel, Dir, *Fue todo*, DVD. México: productora independiente, 2008.

RODRÍGUEZ, Pavel, Dir, *Auikanime*, DVD. México: productora independiente, 2010.

ROUCH, j. MORIN E. Dir, *Crónica de un verano (Paris 1960)*, DVD, Francia: Antole Dauman, 1960.

SERAFÍN, Estrada Juan José, Naná tsíri, CDI, UIIM, IEMDES, 2011.

SOTO, Valente, Dir, *Murmullos de volcán* (Bolkaniri Mintsitakua), DVD: México, INI, 1997.

SOTO, Valente, Dir, *Los niños del volcán*, DVD: México, INI, 2000.

SOTO, Valente, Dir, *El volcán parikutin*, DVD: México, INI, 2001, 1999.

VICTORIANO, Pedro. Dir, *¡jarhimjtitsini! ¡nos embistieron!*, DVD, México, producciones xiranhua, 2007.