

CINE INDÍGENA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN EN LAS AULAS

Indigenous Cinema and Critical Pedagogy: Didactic tool for Classroom training

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.19>

KARINA LIZETH CHÁVEZ ROJAS

Programa Interinstitucional de Doctorado en Arte y Cultura
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Recibido: 18 de abril de 2022 • Aprobado: 30 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Karina Lizeth Chávez Rojas, "Cine indígena y pedagogía crítica: herramienta didáctica para la formación en las aulas", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 95-112.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo indagar y justificar el sustento teórico y práctico del taller “El cine de verano”, creado ex profeso para niños de nivel primaria de la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna —estado de Michoacán. Con este propósito, será de capital importancia responder a preguntas esenciales: ¿cómo, por qué y para qué incorporar contenidos cinematográficos en los sistemas de escolarización? ¿Qué metodologías y enfoques didácticos precisa un modo de enseñar que se soporta en la pedagogía crítica? Y, ¿cómo se manifiesta la reflexión crítica en escenarios de escolarización? Para sustentar lo expuesto, desarrollaremos nuestro trabajo de la siguiente manera: 1. Orientación pedagógica del cine realizado por indígenas púrhépecha y su sustento teórico. 2. Se reflexionará en torno al cine como recurso cognitivo y didáctico. 3. Se analizará la puesta en práctica del taller y los resultados obtenidos. 4. Expondremos las reflexiones finales.

Palabras clave: cine indígena, didáctica, pedagogía crítica, educación, formación

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate and justify the theoretical and practical support of the workshop “The summer cinema”, created expressly for primary school children in the indigenous community of Santa Fe de la Laguna, in the State of Michoacán. For this purpose, it will be of paramount importance to answer essential questions: how, why and what is the point of incorporating cinematographic content into schooling systems? What methodologies and didactic approaches does a way of teaching require that is supported by critical pedagogy? And, how is critical reflection manifested in schooling scenarios? To support the above, we will develop the following sections. 1. Pedagogical orientation of the cinema made by indigenous púrhépecha and its theoretical support. 2. There will be reflection on cinema as a cognitive and didactic resource. 3. The implementation of the workshop and the results obtained will be analyzed. 4. We will expose the final reflections.

Key words: indigenous cinema, didactics, critical pedagogy, education, training

INTRODUCCIÓN

Amén del disfrute y valores estéticos atribuidos al cine, ha de considerarse que a un tiempo ensancha propósitos educativos, los que sin duda se soportan en actos dentro del aula, es decir en la didáctica —modos de transferencia y estilos de enseñanza— y en una determinada orientación pedagógica —finalidades de la educación. *Eo ipso*, la trascendencia de reflexionar en torno a la relación del cine con la educación radica en que los sistemas de escolarización —al menos en México— registran mínima o esporádica contribución de contenidos audiovisuales y lo más importante, se abordan al margen de criterios y metodología con la que sea posible contribuir con una crítica que redunde en la reflexividad de contenidos curriculares.

Indagar y justificar esa relación virtuosa es el cometido de este escrito. Cabe aclarar que en alguna medida, esas preocupaciones han sido una constante de estudiosos del cine en su relación con la escuela (Mercante, 1920; Sluys, 1925; Sicker, 1960; Dondis, 1976; Ferro, 1980, 1995, 2003; Pons, 1986; Mirtry, 1986; Dussel 2006; Bergala, 2007; Pla Vall, 2007; Serra, 2011). Sin embargo, escasean antecedentes que reporten la interpretación de contenidos cinematográficos, empleando como recurso teórico y metodológico la pedagogía crítica (Giroux, 2003; De la Torre, 1996 y 2005; Dallera, 1989). De ahí que nos propongamos buscar el valor pedagógico que pueda tener el cine en sí mismo y que además abone en la construcción subjetiva y la reflexión. De igual manera, se plantean específicas contribuciones históricas, vistas como una cosecha hermenéutica. En ese sentido y para llevar a cabo nuestra práctica educativa a través del taller “El cine de verano”, fue necesario omitir los contenidos del sistema de escolarización, se trata de una actividad extracurricular, celebrada en el curso de una semana —25 horas efectivas—, con sede en la comunidad indígena de santa Fe de la Laguna, a la cual asistieron de manera voluntaria 24 niños que oscilan entre los 9 y 12 años (a excepción de dos niños de 4 años y uno de 5 años).

Por principio se eligieron ámbitos de conocimiento con los que puede suscitarse un conflicto interpretativo en los educandos. Para ese propósito elegimos diversos materiales fílmicos producidos por los p’urhépecha. El criterio de selección presta atención a contenidos en los que se presentan problemáticas de interés, a saber: aspectos culturales, sociales y políticos internos y externos que afectan a la cultura p’urhé; juicios de valor, éticos y morales que se comprometen durante la interpretación de diversas problemáticas sociales; conflictos asociados con agentes internos o externos que tienen efecto en la conservación del patrimonio cultural y natural, sin descuidar problemas intergeneracionales internos; defensa de las

tradiciones, valores indígenas y la autonomía; justificación o rechazo de valores culturales ajenos; representación identitaria del indígena en el marco de la cultura de occidente. De ahí que dicho cine puede ser considerado desde una posición político-cultural y pedagógica, ya que, por su naturaleza es un movimiento culturalista y crítico, además de subversivo o ya bien contestatario.

Cabe precisar que la importancia del proyecto radica en incorporar objetos audiovisuales que forman parte del entorno cultural de los alumnos. En cuanto a la metodología se refiere, el taller se desarrolló en cinco sesiones. Las dos primeras responden a un enfoque pedagógico culturalista y las tres últimas, a la orientación crítica.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS REFERENTES TEÓRICOS

Hablar de educación, o del acto de educar, significa de acuerdo con Tyler, modificar las formas de conducta humana, además, 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.¹ Aunque el género humano no representa un todo único y homogéneo, como prueba existen grupos religiosos, usos, costumbres y tradiciones, así como las formas multiculturales 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,² la cual es aprendida y transmitida para que sus contenidos no se dispersan ni se olviden. A dicha transferencia, se le llama educación.

Esta idea nos lleva a la búsqueda de otras posibilidades indispensables que den cuenta de elementos que se relacionan con la educación, como es la pedagogía, la cual le da sentido y orientación a la educación —o al cine—, cuyo significado es “guía del niño”,³ y se ocupa de los fines de la educación y sus metas a cumplir, no obstante, la psicología, la sociología y la didáctica entre otras, proporcionan los medios indispensables para lograr su cometido.

En referencia a lo anterior Frabboni y Pinto señalan que la pedagogía puede concebirse como la “ciencia de los confines”, esto no quiere decir que sea una barrera que limita y separa, es un “área de común instrucción” que comparte conocimientos y reorienta otros, para reflexionar y

desarrollar objetivos de investigación.⁴ Lo anterior se debe a que la pedagogía, durante sus periodos de desarrollo, ha procurado tener una visión interdisciplinar para enriquecerse a través de distintos saberes, tan es así que, a lo largo de los años se ha caracterizado por tener cruces y vínculos con otras áreas del conocimiento, que le han posibilitado ser parte de la relación “instrucción-educación-formación”. Ahora bien, la pedagogía crítica a diferencia de una pedagogía general se constituye con una clara orientación ideológica, se origina con el movimiento anti-autoritario iniciado por marxistas en contrapartida de la educación burguesa y elitista, así como de aquella pedagogía conservadora y tradicionalista que le antecede.

A decir de Gadotti, es un movimiento al que también se sumaron existencialistas y seguidores de la fenomenología, quienes se propusieron denunciar la violencia que estaba originando el sistema educativo entre los individuos, lo que redundó, a mediados del siglo pasado,⁵ en una crítica radical encabezada por los franceses Pierre Bourdieu, Jean Passeron y Claude Baudelot, y en la escuela de Frankfurt Jürgen Habermas, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcu-

¹ Tyler, *Principios básicos del currículum*, p. 27.

² Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, p. 9.

³ Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, p. 10.

⁴ Frabboni y Pinto, *Introducción a la pedagogía general*, p. 19.

⁵ Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 199-202.

se, quienes se asisten de la doctrina marxista para fundamentar nueva crítica o teoremas explicativos como alternativa de los enfoques positivistas de producción y propiedad, o a la legitimidad del orden económico, social y cultural prevaeciente. A tal efecto, proponen que el conocimiento se centre en una crítica de las desigualdades, cuya premisa sea comprender para transformar la sociedad, ya bien anticipar un ideal de futuro que alude un nuevo orden para generar justicia social; es una noción de progreso alternativa, no pocas veces afectado u obstaculizado por factores de la economía, la política o la oposición social.

Hablamos de una ruptura en la visión pedagógica de la educación, porque a partir de la Escuela de Frankfurt, el interés rector del conocimiento es mediación entre la historia natural humana y su proceso de formación. Son intereses que se observan en problemas claves para la conservación de la vida. Cabe aquí una aclaración, para que la reproducción de la vida sea objeto del interés constitutivo del conocimiento, no ha de ser tratada de modo que remita a lo biológico o al aseguramiento de la especie, sino a condiciones culturales y políticas. Esas visiones críticas significaron en el siglo XX, un dejo de esperanza de cambio para las instituciones educativas.

Por otro lado, la pedagogía crítica tiene origen en el debate que suscita la educación tradicional, si bien se la considera un enfoque sistémico de escolarización que sirve a los intereses enquistados en las estructuras del poder político, económico y normativo. Habermas señala que la dimensión sistema, tal y como la asumió Marx, comprende la auto realización del capital como una totalidad fetichista y bajo esa consideración, resulta evidente que se aborden sus componentes como objetos, tal es el proceso de cosificación del trabajo vivo.⁶ Quiere afirmar que el mundo de la vida ha sido relegado por la importancia que se concede a medios como el dinero y el poder, y algo de la mayor importancia, en la medida en que

esos motores propulsan la acción y la socialización, lo cual tienden a cosificar o a deformar la racionalidad comunicativa en el mundo de la vida. Por eso mismo, está de acuerdo con el desarrollo de una teoría de la modernización capitalista que se asiste del modelo marxista y que se soporta en la acción comunicativa; sólo así es posible que llegue a realizarse o a comportarse críticamente de cara a los problemas sociales. Importa resaltar que, la teoría crítica supone que la labor educativa abarca varios niveles de relación y por tanto de comunicación: 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.

De acuerdo con Kemmis (1989), la teoría crítica compromete el currículum en dos cuestiones esenciales: la relación entre la educación y el contexto social, y la relación entre la primera y el poder. Esto último, dirige a los intereses y valores que promueve el Estado en demérito de algunos sectores sociales. La superación de prácticas deformadas no es otra cosa que enmendar lo que en términos de Lundgren se entiende por código oculto del currículum, y esto tiene que ver con los principios, valores o normas soterrados que se traducen en el qué, cómo o cuándo enseñar.⁷ Es el interés constitutivo del conocimiento que está en respaldo del poder. De ahí el imperativo de estudiar los recursos que emplea el Estado para institucionalizar la educación, es decir, para reproducir la escolarización, en donde cuentan el origen del currículum y la semántica de sus códigos ocultos: aspectos ideológicos de fondo no claramente visibles.

Como se puede apreciar, Kemmis parte de considerar la escolarización y el currículo como mediación de los intereses del Estado, refiere un sistema que habilita valores que convienen a élites capitalistas en detrimento de aquellos que tienen efecto en la justicia social, de ahí que sean los actores de la educación —docentes y sociedad involucrada en

⁶ Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II*, pp. 528-529.

⁷ Lundgren citado en Kemmis, *El currículo: más allá de la reproducción*, p. 112.

el contexto educativo— los responsables de impulsar el pensamiento crítico, mediante intercambios dialógicos y de acción cooperativa.⁸ Se trata a la sazón de poner en cuestión ideas y acciones del Estado que contravienen los intereses sociales. El fin es superar prácticas comunicativas distorsionadas por la imposición ideológica asociada a la escolarización. Comenta el autor que la pedagogía crítica opta por la metateoría curricular que se asiste de la dialéctica para devenir en crítica ideológica, es lo que se comprende como una posición emancipadora.

La emancipación, bajo el comentario de Grundy, configura un movimiento que parte de la autorreflexión sobre uno mismo, para luego comprometerse con la opinión de otros afectados por la injusticia o la desigualdad; el concepto entraña conciencia social y acciones fundadas en la autonomía y en la responsabilidad.⁹ El objetivo radica en comprender y cambiar estructuras bajo las que se produce un aprendizaje deformado y pérdida de libertad. Para la autora, la reflexión emancipadora se constituye en principio con el escrutinio crítico a que se someten los alumnos en intercambios con su profesor. De ahí que, en nuestra posición sea soportarnos en recursos teórico-metodológicos, lo primero bajo la orientación que dicta la pedagogía crítica y lo segundo, por la racionalidad que pueda asociarse con su didáctica, hablamos de dialéctica.

Ahora, debemos preguntarnos por la naturaleza de las ideas y acciones requeridas para encaminar las prácticas pedagógicas en dirección de una visión crítica. Ese campo de cavilación tiene lugar más allá de lo teórico, es durante la realización de una praxis liberadora en donde las acciones pueden calar y posibilitar que el sujeto se desembarace de un orden sistémico, es decir, un modelo de escolarización en el que se anticipan contenidos y valores que no pocas veces son ajenos o distantes del interés social. Por eso, la necesidad de orientar la enseñanza en dirección de prácticas que ayuden a pensar en modo crítico la realidad social.

Referente a ese potencial de transformación al que puede llevar la educación, Frabboni y Pinto señalan que existe una salida, siempre y cuando la labor pedagógica se cruce con una dimensión teórica y una dimensión experiencial; ambas hacen que la ciencia pedagógica se mueva “dialéctica y dinámicamente, entre una instancia analítica e interpretativa (crítico reflexiva) y una instancia proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa)”.¹⁰

Así, con la pedagogía crítica se implica un saber general y reflexivo, empero, a la vez crítico-emancipativo que se mueve en dos direcciones: la investigación teórica, focaliza el análisis de medios y fines de la formación educativa 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; como complemento de lo anterior, la praxis pedagógica, se compromete con la proyección-realización-verificación de procesos formativo-transformativos en contextos específicos. Al respecto cabe preguntarnos: ¿qué condiciones

⁸ Kemmis, *El currículo: más allá de la reproducción*, pp. 79, 85, 93.

⁹ Grundy, *Producto o praxis del currículum*, pp. 35, 173.

¹⁰ Frabboni y Pinto, *Introducción a la pedagogía general*, pp. 7, 13.

se necesitan para propiciar la expansión del juicio crítico en la escuela? En la idea de Freire, la educación como praxis liberadora considera el papel que juegan los hombres desde su microcosmos, desde ahí han de alzarse en busca de mejores horizontes. Empero, la cuestión de la que debe partir el sujeto radica en considerarse a sí mismo un problema, porque poco sabe sobre el mundo que le rodea, de ahí que deba adquirir conciencia sobre la necesidad de reflexionarlo y de crearse una nueva condición histórica.

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 experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños.¹¹

En definitiva, el alumno debe ser considerado como un individuo que tiene poder para cambiar su vida y darle respuesta a las complejidades y problemáticas que se presentan en su entorno y su cotidianidad, bien porque en el pasado la educación y su praxis se han caracterizado por ser procesos burocráticos racionalizadores, fruto de las sociedades liberales y sus impositivas explicaciones unilaterales, ya porque han sido permeadas por intereses técnicos, en donde la realidad social queda reducida a hechos o sucesos que se alejan de lo ontológico y concluyen en la reproducción de copiosos beneficios instrumentales. Con los catalejos de la pedagogía crítica, pretendemos no sólo abarcar la dimensión social del currículo, en cuanto es reproductor de valores sociales y culturales, amén de intereses materiales asociados al poder, a un tiempo es concomitante necesidad perfilar una visión alternativa que cale en ámbitos de justicia social.

Por otro lado, para Peter McLaren, la pedagogía crítica refiere una tarea transformadora y de “contra-hegemonía”, es un acto que redunde en la reconceptualización de la cultura; su acepción incuestionada se comprende como una “proliferación de artefactos producidos históricamente, forjados dentro de relaciones asimétricas de poder, más que como un aspecto componente de la subjetividad”.¹² Desde esa posición, la conciencia es zona de conflictos, en donde las construcciones discursivas y desiguales de poder y privilegio se combaten, por tanto, es sustancial comprender que una determinada cultura se hace cargo de las subjetividades colectivas en el marco de las relaciones asimétricas de poder.

Con lo anterior McLaren, pone en el harnero un tema importante: la disputa cultural. Esto nos conecta con la segunda visión identificada en el cine indígena y que en el caso de la educación se caracteriza por ser una visión unilateral que, tiene la escuela para transmitir una cultura y no otra u otras a la vez. A este debate se monta Giroux cuando arguye que, la visión dominante en la educación y el currículum, apuesta por los principios de aprendizaje que llevan al conocimiento por un camino que sólo busca transmitir y consumir acríticamente.¹³ Esto tiene una respuesta, y es que las escuelas están diseñadas y programadas para construir y/o conservar una cultura homogénea común, de esa manera, “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”. En términos de Marcuse, podemos decir que es el imperativo de una “cultura afirmativa”.¹⁴

¹¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 42.

¹² Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, p. 247.

¹³ Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 79, 81.

¹⁴ Marcuse, *Cultura y sociedad*, pp. 73-75.

Por su parte, Bourdieu es categórico a ese respecto, afirma que las formas sociales de privilegio y dominación son impuestas y marcadas como si fueran naturales, así se enmascara la realidad. Se trata de la relación existente entre la reproducción cultural y la reproducción social.¹⁵ La violencia simbólica contra el sujeto tiene origen con la imposición de toda unidad teórica, así como con la arbitrariedad cultural y social. Si por un lado resulta evidente la existencia de un monopolio estatal legítimo del ejercicio de la violencia física, ha de considerarse que también es manifiesto el monopolio escolar de violencia simbólica que se legitima a través del currículum. La violencia pedagógica asociada a la escolarización constituye una violencia simbólica que a la vez se puede traducir como violencia social. Desde la óptica de Althusser, son técnicas no coercitivas para reproducir principios culturales¹⁶ y así transformar o construir un determinado tipo de individuos que, a su vez, serán reproductores de esa imposición simbólica. Es sólo en la medida en que se reconoce que no es total y absolutamente hegemónica una determinada cultura, que da lugar la proliferación de contrasignificados y valores.

Esa disputa cultural, puede trasladarse al campo de lo cinematográfico, particularmente a la arena de posibilidades didácticas del cine indígena, si bien se lo considera una valiosa alternativa frente a los contenidos escolarizantes. No es nimio que Giroux afirme que el sistema educativo y 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 conflictos y movimientos políticos, además de la inclusión de diversos “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 el currículum educativo y la cultura”.¹⁷

EL CINE COMO RECURSO COGNITIVO Y DIDÁCTICO

El cine indígena p'urhépecha, como el de otros pueblos originarios, tiene como principal característica ser concebido y producido por miembros de sus comunidades. Desde esa plataforma es posible desvelar distintas aristas interpretativas, entre ellas, la que se cimenta en la reflexión crítica, sin duda un campo de análisis para reconsiderar el sentido de

¹⁵ Bourdieu, *La educación como violencia simbólica*, p. 114.

¹⁶ Althusser, *Aparatos ideológicos del Estado*, p. 34.

¹⁷ Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 79, 81.

la formación educativa. Por otro lado, se pretende instaurar un punto de inflexión en la visión culturalista, para dar lugar a un modo de pensar y reflexionar que oponga contrapeso a valores impuestos por los contenidos curriculares del sistema de escolarización.

Importa señalar que la postura culturalista antepone la reivindicación cultural de los púrhépecha: exposición de saberes tradicionales; conservación de la cultura; revitalización de la lengua y la tradición oral; orgullo y difusión de sus artes, música, danzas, ideología, mitos, festividades, celebraciones, indumentaria, gastronomía, comunitarismo, cosmovisión; recuperación de la memoria histórica; procesos de integración de los jóvenes a la vida comunitaria para generar mayor arraigo identitario; relación armónica con la naturaleza (cuidado del medio ambiente, ecología, agricultura), así como aspectos de la economía indígena y la organización social.¹⁸ Contenidos que evidentemente no están presentes en la currícula escolarizada o que son contemplados de manera muy limitada e irreflexiva en la planeación de las escuelas asentadas en las comunidades indígenas de Michoacán. Es bajo el sesgo de esa mirada donde tiene cabida la indagatoria de una

perspectiva crítica como un potencial cambio pedagógico y didáctico en la educación indígena, mediando contenidos cinematográficos.

De ahí que, en la propuesta teórico-didáctica contemplamos al cine como un elemento que posibilite el pensamiento crítico en los alumnos, ya que, desde nuestra mirada el acto de educar reside en construir un mejor futuro individual y colectivo. De ser así, el puerto seguro no debe ser la eficiencia racionalista contemplada por el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la comprensión crítica del mundo, y para ello, es importante tener en cuenta la subjetividad de quienes observan, interpretan y asimilan saberes y conocimientos provistos en el aula. Supone este hecho que en principio tratamos con dos dimensiones del conocimiento radicalmente separadas: las tradiciones culturales sistémicas expuestas en el currículo (Vygotsky, 1932; Abbagnano y Visalberghi; 2005; Stenhouse, 2006) y la experiencia práctica que se expresa con la didáctica y conocimientos que demanda el aprendizaje contextual y la crítica del sistema escolar.

Esa distancia epistemológica habrá de acortarse cuando las prácticas educativas, además de orientarse por contenidos culturales o presupuestos del sistema de la ciencia, se ordene también por la sistemática de la experiencia de vida y un punto de vista crítico sobre la realidad política, social y económica. En ese sentido puede presumirse convergencia del cine y la pedagogía crítica, si entre tanto se comprometen con la formación de nuevos sujetos. Se trata en principio de educar para la acción reflexiva y crítica a partir de contenidos asociados a los medios audiovisuales o mejor dicho, de reconsiderar el ejercicio crítico de la mirada (Chávez, 2016; Pla Vall, 2007). Empero, es cuestión que el espacio escolar se oriente por un fin trascendente, no basta con aprender contenidos novedosos mediando el apoyo didáctico y el buen empleo de recursos tecnológicos integrados en el modelo pedagógico-curricular, es imprescindible incorporar un factor detonante: la reflexividad de la propia cultura desde una mirada distinta. Si bien no desconocemos que sea precondition de un ulterior acto de transformación de la conciencia, afinar las bases de la formación. De acuerdo con Gadamer, la *formación* (Bildung), es esencia de la tradición humanista, acontece "cuando el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello sentido de sí mismo".¹⁹ Conviene añadir que dicho término tiene estrecha relación con el concepto de *cultura*.

¹⁸ Para mayor información de la historia y los rasgos del cine indígena michoacano, consultar a Karina Lizeth Chávez Rojas, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán".

¹⁹ Gadamer, *Verdad y método*, p. 4.

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.²⁰

Como se ha comentado, en el ámbito educativo los objetivos curriculares anteponen un obcecado cambio de conductas que, no obstante, no calan en una expectativa mayor del aprendizaje sensorial y reflexivo. Predomina la construcción pragmática del orden, "implica [...] el control conductual y de la educación, una técnica de modelado de la mente y de la voluntad".²¹ Nuestra propuesta busca contrarrestar lo anterior, ya que estamos conscientes que la pedagogía invoca instancias éticas, cognitivas y afectivas. Ha de considerarse que su praxis no deriva en procesos que se plantean *tabula rasa* para dar forma al sujeto que aprende; creemos que es posible gestar condiciones para que el sujeto se coloque en una posición autocrítica y autoconstructiva.

En términos educativos 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; el alumno debe cimentar su propia reflexión para que ponga en cuestión lo propio, y es aquí en donde pensamos que la educación tiene un papel trascendental, si bien ésta puede facilitar la realización de juicios de valor respecto de las posibles alternativas en la adquisición o transmisión del conocimiento, además de la transformación de las circunstancias de vida de quienes participan en el proceso educativo. 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 mismo.²² Lo anterior incluso se puede explicar en el terreno de lo cultural, pues de acuerdo con 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", ni de las cosas materiales o estrictamente racionales, "sino el dominio moral del hombre sobre sí mismo".²³

EL "CINE DE VERANO": APROXIMACIÓN A UNA DIDÁCTICA ORIENTADA POR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA P'URHÉPECHA

La finalidad prevista para la visión culturalista (sesión de trabajo 1 y 2), consiste en el esclarecimiento de elementos culturales o naturales que los indígenas refieren para justificar su pertenencia cultural. Para alcanzar el cometido, fue condición mediar con el intercambio de epistolario entre niños, cuyo objetivo radica en el registro de rasgos distintivos de su comunidad; enseguida se proyecta un filme con orientación culturalista (1. *Korpus, la fiesta de los oficios*/Dir. Raúl Máximo; 2. *Los del lago*/Dir. A.C. Imágenes vivas; 3. *Hapunda o el origen de las garzas del Lago de Pátzcuaro*/Dir. Dominic Jonard; 4. *Auikanime*/Dir. Pavel Rodríguez); por último, los niños participan elaborando un cartel en el que se ilustran rasgos de su comunidad. El contraste entre una primera versión descriptiva y esta última, orilla a pensar en cambios de opinión que devienen de una nueva experiencia audiovisual.

²⁰ Gadamer, *Verdad y Método*, p. 39.

²¹ Tyler, *Principios básicos del currículum*, p. 30.

²² Mignolo, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho", pp. 21-30.

²³ Cassirer, *Las ciencias de la cultura*, p. 145.

La meta anunciada para la visión crítica (sesión de trabajo 3-5) busca una ampliación de opinión originada por la tensión que se suscita con la reflexión de antinomias. Para lograr la meta, se promovió un diálogo entre niños, a fin de recrear principales problemas comunitarios; enseguida se proyectan filmes con un enfoque crítico (1. *Cuidando el mundo*/Dir. Grupo Uanda; 2. *Siruki Tsakapu (piedra de hormiguero)*/Dir. Raúl Máximo; 3. *iNos embistieron*/Dir. Pedro Victoriano) que remiten a problemáticas asociadas a recursos naturales, comportamientos cívicos inapropiados, ya bien intromisión de ideas o costumbres ajenas; por último, se diseñan actividades didácticas para que los niños intercambien los papeles de locutor-entrevistado, cuyo propósito es recuperar opiniones sobre problemas y soluciones tentativas, siendo la pregunta central: ¿qué haría para resolver el problema X si fuese el caso de ostentar el encargo de autoridad comunal? El análisis interpretativo que va del primer diálogo a las últimas actividades didácticas reporta una diferencia de opinión, que puede considerarse crítica.

En adelante recrearemos rasgos del clima que prevaleció al inicio y durante la realización del taller para después abrir paso a un análisis más amplio. Lo primero que llamó nuestra atención es la constancia de los niños a las sesiones de trabajo, y la buena recepción de los materiales fílmicos. Cabe destacar que el primer día de actividades les costó trabajo participar de las dinámicas, consideramos que se debió a que estaban frente a un tipo de actividad escolar que desconocían, sobre todo por tratarse de un ejercicio de reflexión. Empero, a partir del segundo día se incrementó su disposición para la discusión en torno a lo proyectado, lo cual los motivó a compartir sus ideas, interrogantes y sobresaltos, además la dinámica del aula los llevó a tener un acercamiento con sus familiares y miembros de la comunidad, si bien, en la mayoría de los temas creyeron importante saber qué opinaban sobre las problemáticas proyectadas.

a) Visión culturalista

Iniciaremos con la percepción que mostraron los alumnos respecto de lo que les distingue como individuos inmersos en una cultura. Mediando con un epistolario, se realiza la actividad que resume el diagnóstico culturalista en dos ámbitos: las cosas que hacen en su comunidad, como "ir a la escuela, ver películas, estudiar, ir a la plaza, jugar con mis amigos, ver la televisión, hacer deportes". Lo segundo refiere lo que distingue a su comunidad. A tal efecto, casi todos mencionaron que en Santa Fe de la Laguna se hacen fiestas, se cantan pirekuas y se

toca música de viento, además, se bailan danzas, se hacen y venden artesanías y tienen una plaza. Ya para la segunda actividad, pudimos notar un incremento en cuanto a la noción de lo que es la cultura y lo que la constituye, si bien, en la dinámica "Dibujando a mi comunidad", lograron explicar verbalmente a sus compañeros las cosas que deseaban dibujar, incluso algunos consideraban un conflicto no saber qué elegir porque, su comunidad tiene muchas cosas.

Al revisar los dibujos, notamos que incremento su visión respecto de lo que los distingue como cultura. Por ejemplo, todas las casas esbozadas son de madera y adobe y tienen mucha vegetación. También se ocuparon de hacer paisajes con la flora y la fauna del lugar. Dibujaron la isla de Janitzio y el Lago de Pátzcuaro, así como los animales que habitan en él y las actividades que ahí realizan como es la pesca, y lo que se utiliza para ello (lanchas, canoas y red de mariposa). Otro caso importante son los dibujos que realizó un niño de kínder. Él aparece bajo el cielo, el sol y las estrellas, que son engalanados con frutas, flores, mariposas y cruces. En un trabajo posterior, nuevamente aparece el cielo, pero ahora incorpora nubes, y entre ellas, un ángel con alas de color azul. Esto nos da cuenta del sincretismo y religiosidad que prevalece en el grueso de los p'úrhepecha, o al menos en esa comunidad. Las

disertaciones nos llevan a sustentar que el imaginario recreado en el cine indígena efectivamente es producto de la cosmovisión que se construye a través del sentir y vivir de quienes conforman la cultura de la que proviene. Por otro lado, percibimos que, durante el proceso de aprehensión de las imágenes, se incluyen ideas estereotipadas que se tiene desde antes de observarlas, que llevan a emitir hipótesis que serán verificadas, enriquecidas o invalidadas.

Expuesto de otra manera, por mediación del cine fue posible una interacción simbólica, entre lo que muestran los filmes y lo que *per se* descubre el individuo para estructurar o reafirmar su identidad, además de la creación de vínculos con el mundo exterior. Barthes explica que depende del espectador su predisposición intelectual y afectiva hacia las imágenes, el placer que siente por "re-conocer" y analizar las imágenes que ve, así como por la significación, el valor y el uso que haga de éstas.²⁴ Es decir, lo que afecta la capacidad de razonamiento no está en lo exterior, sino en comprender cómo la subjetividad se elabora por un denodado esfuerzo de racionalización que opera sobre los objetos del mundo.

De ser así, resulta evidente que el cine sea un elemento didáctico capaz de llevar a la educación más allá de los límites de la escolaridad. La referencia estriba en que con la práctica educativa se pone en juego la transmisión de herencias culturales, saberes, principios éticos y morales, y con ello, se media para lograr una mayor pluralidad de enfoques culturales que enriquecen el espíritu de quienes intervienen en el proceso de enseñanza.

b) Visión crítica

Con las actividades "locutor de la radio comunitaria" y "cartel de mi comunidad", pudimos corroborar que los alumnos, lograron percibir las relaciones supraestructurales que se proyectaron. Es el caso del papel que juega el Estado, la organización comunitaria, o el acceso a los recursos y programas que son destinados para la población indígena, además del vínculo intercultural. Para recrear lo anterior, cabe resaltar que los niños detectaron las divergencias culturales existentes entre los miembros de la comunidad que radican ahí de manera permanente y con aquellos que se van a estudiar a zonas urbanas o los que emigran a Estados Unidos; lo que perciben a través de los turistas o de los medios de comunicación —radio, internet y televisión.

Otro ejemplo lo tenemos con la sesión de entrevistas, ¿qué harías

²⁴ Barthes, *Lo obvio y lo obtuso*, p. 68.

si fueras jefe de tenencia? Algunos respondieron que quitarían la basura y pedirían a la gente que la recicle para darle alguna utilidad; un niño señaló que pediría al gobierno que cierre las cantinas para acabar con el alcoholismo, ya que, es un problema constante en su comunidad; dos alumnos prohibirían la realización de grafitis, porque a veces, quienes los hacen se drogan, y tres alumnos se encargarían de cuidar el lago y los bosques —consideran que antes estaban más bonitos. Por otro lado, en la actividad “cartel de mi comunidad”, dibujaron a turistas y gente de la comunidad tirando basura en el lago, en otros dos carteles muestran a unas personas con una motosierra y un hacha talando árboles y trasladando la madera para su venta. Aunado a eso, presentaron el ciclo de vida de los árboles: vivo, medio vivo y muerto, además de dibujar a gente haciendo mal uso del agua (tirándola en la calle o contaminándola).

De igual manera, fue evidente algo de suma importancia, y es que cuando dos culturas intercambian para conformar subjetividades: la cultura occidental y la cultura tradicional —p’urhépecha—, salta a la vista, en el primer caso, el gusto que miembros de la comunidad han desarrollado por la televisión, la radio, el uso de drogas sintéticas, los alimentos industrializados, otra manera de relacionarse con la naturaleza —su explotación indiscriminada— o el hecho de escribir y leer en español y hablar únicamente la lengua materna al interior de su comunidad. Esto nos habla de la existencia de una performance cultural que tienen los miembros de la cultura p’uré.

Lo expuesto nos conduce a uno de los deseos planteados en nuestro proyecto. Es la trascendencia de llevar a través del visionado cinematográfico a la conformación de un pensamiento crítico, ya que apostamos por lo fenomenológico para que las reflexiones fueran producto del sentido común, el libre albedrío y la experiencia de vida de cada niño, si bien como expresa Diderot “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.²⁵ Porque al igual que Bergala consideramos que el arte se enseña, pero también se experimenta, se conduce para encontrarlo,²⁶ se transmite por vías diferentes al discurso del saber único (el del docente). En el mismo sentido, desde la postura de Giroux:

Analizar el lenguaje del cine es tomar contacto con otras 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.²⁷

Esto puede lograr que los alumnos resignifiquen el saber escolar. Por ejemplo, el padre de un alumno es artesano, por tanto, en sus dibujos vimos una orientación reflexiva respecto al trabajo artístico. En congruencia con eso, debemos preguntarnos ¿de qué otra manera se puede explicar el impacto que tiene el cine o lo que posibilita su lectura? Jorge Larrosa aporta otra visión, pues considera que existe una experiencia del cine análoga a la experiencia de la lectura:

Se trata de pensar el cine como algo que nos forma (o que nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. El cine por tanto no solo es un pasatiempo,

²⁵Diderot, *Carta sobre los ciegos*, p. 60.

²⁶Bergala, *La hipótesis del cine*, pp. 78, 86.

²⁷Giroux, *Cruzando límites*, p. 9.

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.²⁸

En relación con esto, cabe explicar que los códigos de los materiales fílmicos les eran fáciles de entender a los talleristas, quizá se deba a que existe un a priori que les permite sentirse muy familiarizados con los contenidos, lo cual los motivaba a conocer más de su cultura. Al respecto, rescataremos algunas ideas de Bourdieu que responden a la percepción y recepción del arte:

Las obras que construyen el capital artístico de una sociedad exigen códigos [...] susceptibles de ser adquiridos [...] por niveles de emisión diferentes: 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.²⁹

Esto nos lleva a una reflexión, y es que, todo compuesto de ideas ayuda a entender la realidad, pero desde una perspectiva concreta y por tanto fragmentada, de tal manera que sus cánones o principios, constituyen verdades prácticas para el sistema de pensamiento al que pertenecen. De ahí que la cultura también sea entendida como un espacio ideológico que permite apreciar el lugar en el que el ser humano edifica y recrea maneras de entender y enfrentarse con la realidad. Amén de adoptar una forma de ser específica y una identidad particular. Tan es así que, de acuerdo con Cros, la cultura no se puede considerar como una "idea abstracta" porque no tiene una "existencia ideal" debido a que siempre se materializa por mediación de:

1. El lenguaje y las diversas prácticas discursivas;
2. Un conjunto de instituciones y prácticas sociales [no discursivas];
3. Su particular manera de reproducirse en los sujetos, conservando, sin embargo, idénticas formas en cada cultura.³⁰

Queda claro que, la identidad y las ideologías, al ser elementos que integran la cultura se materializan, pero, además, es por su mediación que se gesta la diferenciación entre culturas. Además, a través de la cultura y sus elementos constitutivos, el hombre se comunica, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus creaciones y busca nuevos significados, mediando con la instauración de acciones que lo trascienden.

²⁸ Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 301.

²⁹ Bourdieu, *El sentido social del gusto*, p. 76.

³⁰ Cros, *El sujeto cultural*, p. 11.

c) Generalidades en las dos visiones

Durante el desarrollo del taller, pudimos corroboramos que no existen una fórmula ideal que nos permita dar pasos agigantados para enseñar con el apoyo didáctico de recursos tecnológicos, porque de la misma manera que se enseña lógica, español o cualquier ciencia o arte, se debe iniciar con lo más elemental, 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, si bien, deben ser percibidos y comprendidos, aunque no sean "deletreados".³¹

Por ello, creemos que, enseñar a ver a los alumnos, es en parte, apostar por una 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".³² Por otro lado, se puede ver el cine como un texto ideológico, en donde se debe procurar que la mirada identifique y reflexione el sistema de valores que está presente en la narrativa cinematográfica y los fines y lógica a la que responden, en donde las mayores incógnitas se deben abocar lo que representan culturalmente, los valores que recrea, o las problemáticas que ahí se contemplan.

Podemos sustentar que fuera de la formalidad institucional del espacio escolar, es posible que los alumnos abran espacios para el diálogo con los otros (cine, docentes, familia, compañeros), lo cual se traduce en ser un instrumento de exploración y un modo o camino de adentramiento a espacios de reflexión y goce estético. No es otra cosa que el deseo por el saber que provoca el acto educativo, mismo que ha sido planteado por Beillerot, quien argumenta que hay algo que se trama en la conciencia y la inconsciencia de una persona, esto en relación a las peculiaridades del aprendizaje y la relación con el saber, porque ambas cosas coadyuvan para que los saberes adquiridos, produzcan nuevos saberes que permitirán pensar, transformar y sentir el mundo natural y social.

REFLEXIONES FINALES

Debemos resaltar que, para llevar a cabo nuestra propuesta, fue necesario alejarnos de algunos principios que marca el currículum para poder incorporar enfoques pedagógicos y herramientas didácticas no previstos por éste, lo cual fue fundamental para la transformación del acto mismo de enseñar, aprender, construir conocimiento y de reflexión de la realidad, que por supuesto, es algo que no debería de estar al margen del sistema educativo, ya que contemplar el mundo desde una posición no crítica, es como mirar la sociedad desde fuera y negarnos a la posibilidad de entrar en discusión con ella.

En cuanto a la manera en la que articulamos el binomio cine-educación, la experiencia nos dicta que, para obtener resultados de trabajar con cine en las aulas, se requiere de tiempo, como ocurre con cualquier área del conocimiento, pues los alumnos se van 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. Es así, como el uso del cine para la formación 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. De igual manera, nos permitió llevar a buen puerto la aventura de

³¹Dondis, *La sintaxis de la imagen*, pp. 205-206.

³²Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 266.

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.

En este sentido, creemos que la incorporación del cine en los sistemas de escolarización ayuda a romper con ciertas visiones positivistas, instrumentales o empiristas para transitar a modelos de enseñanza divergentes. Por otro lado, al utilizar el cine desde una visión crítica, se incidió en una reflexión sobre las relaciones de dominación que se generan, encubren o se refuerzan en las aulas. Además, los contenidos que son contemplados por la escuela suponen orientarse por predicados racionales universales, su deber ser es ante todo un planteamiento academizante, en cambio el cine profesa un lenguaje que deviene de la experiencia vital del hombre. Estamos discutiendo acerca de un tipo de educación más sensorial y formativa.

Por ello, estamos conscientes que uno de los retos de los sistemas de educación y de la práctica de los docentes, consiste en construir horizontes que vayan más allá de lo instrumental. Sobre todo, si pensamos que la educación es una acción medular, en donde el porvenir es una historia aún no dada, por tanto, el acto educativo puede encaminarse también a la acción social y la construcción espiritual de los sujetos. Si bien, cada manifestación creadora, se traduce en una obra de arte que se puede descifrar, analizar o interpretar gracias a su entramado de significados.

Empero, en realidad dar a conocer cine a los estudiantes, independientemente si es visto como texto o como un entramado de contenidos simbólicos susceptible de interpretación, significa que el reto debe ser que el cine se convierta en una práctica visual que lleve a desarrollar pensamiento y conocimiento, a partir de un enfoque pedagógico específico, para que la experiencia estética haga las veces de una práctica educativa o de formación.³³ Con esto nos acercamos progresivamente a la función cultural que puede tener el cine.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis, *Aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI, editores, 2003.

Abbagnano, N., y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Adorno, Teodor, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.

Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1986.

Bergala, Alain, *La hipótesis del cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes Educación, 2007.

Bourdieu, Pierre, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010.

———, "La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en María de Ibarola Nicolín (antologadora), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP, 1998.

³³Chávez, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán".

——, *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*, México, Siglo XXI, 2010.

Cassirer, Ernst, *Las ciencias de la Cultura*, México, Fondo de cultura económica, 2005.

Chávez Rojas, Karina Lizeth, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán (periodo 1989-2014)", tesis de maestría en enseñanza de la historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2016.

Cros, Edmond, *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*, Montpellier, CERS, 2002.

Dallera, Osvaldo, *El cine: entretenimiento y aprendizaje*, Buenos Aires, Don Bosco, 1989.

De La Torre, Saturnino, "El cine, un espacio formativo", en S. De la Torre, *Cine formativo: una estrategia innovadora en la enseñanza*, Barcelona, Octaedro, 1996, pp. 15-27.

—— y Nuria Rajadell, "Impacto y cine formativo", en Saturnino De la Torre (coord.), *El cine en entorno educativo: 10 años de experiencias a través del cine*, Madrid, Narcea, 2005, pp. 121-136.

Diderot, Denis, *Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven*, Buenos Aires, El cuenco de plata, 2005.

Dondis, Donis. A, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.

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*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.

Frabboni, Franco, y Franca Pinto Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, México, Siglo XXI, 2006.

Gadamer, Hans- Georg, *Verdad y método*, España, Ediciones Sígueme, 2005.

Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2008.

Giroux, Henry, *Cruzando limites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós, 1997.

——, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Barcelona, Paidós, 2003.

——, *Teoría y resistencia en la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Grundy, Shirley, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1998.

Gombrich, Erns, *La imagen y el ojo*, Madrid, Alianza, 1987.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid, Taurus Humanidades, 1987.

Kemmis, Stephen, *El currículo: más allá de la reproducción*, Madrid, Morata, 1989.

Marc, Ferro, *Historia contemporánea y cine*, Madrid, Akal, 2003.

Marcuse, Herber, *Cultura y sociedad*, Buenos Aires, Editorial Sur, 1967.

McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.

Mignolo, Walter, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en E. Lander, (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2003, pp. 21-50.

Mirtry, Jean, *Estética y psicología del cine: Las estructuras*, España, Siglo XXI, 1986.

Pla Vall, Enric, "Las relaciones peligrosas. Cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos", en *Conciencia Social*, núm. 11 (2007), pp. 35-53.

Pons, Pablo. J., *Cine y Enseñanza*, Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

Ranciére, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2010.

Serra, María S., *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2011.

Sicker, Albert, *El cine en la vida psíquica del niño*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

Sluys, Alexix, *La cinematografía escolar y post-escolar*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1925.

Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 2006.

Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1977.