

Aproximación al aprendizaje de la filosofía a través del cine y las comunidades de discurso

ALEJANDRO ROBERTO ALBA MERAZ

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional Autónoma de México

alerobalz@gmail.com

Las propuestas actuales sobre educación retan nuestras formas tradicionales de enseñar. La filosofía escolar, como el resto de las disciplinas que se enseñan en la escuela, tiene necesidad de enfrentar tan importante cambio; para la tradición, la enseñanza de la filosofía era concebida como un conjunto de saberes disciplinarios acompañados de propósitos de aprendizaje y estrategias de enseñanza específicos. El desarrollo didáctico de la filosofía requería el dominio profundo de los textos, habilidades para leer y escribir y capacidad para comentar los textos, de esta manera, el recurso privilegiado para la enseñanza de la filosofía fue el libro impreso. Derivado de lo anterior, la enseñanza de la filosofía requería de un programa estructurado en torno a ciertos contenidos declarativos, también reglas de destreza para la interpretación con las cuales se aproximaba el estudiante a las tareas y mecanismos de recuperación de la experiencia del aprendiz. Ahora, la diversificación de recursos didácticos visuales e interactivos inundando el mercado representa un importante reto para los educadores determinar si la filosofía se puede enseñar mirando en otros medios.

Nuestras reflexiones tienen origen a partir de la siguiente preocupación, ¿el aprendizaje filosófico sólo puede emerger en el aula cuando nos ponemos en contacto con los textos o puede surgir mientras vemos una película? El cine desarrolla su dinámica siguiendo sus propios objetivos, cada película expone una historia, presenta distintas situaciones, las cuales dan lugar a determinados problemas y ofrece un desenlace. ¿La filosofía puede sujetarse a la dinámica del cine? En las escuelas la filosofía también requiere de establecer una situación de contexto, luego exponer la problemática, para pasar

a centrarse en los conceptos que resultan problemáticos, para finalmente, mostrar como a la luz de ciertas teorías se resuelven aquellos problemas.

Lo que sucede con el cine, sin duda, es algo muy diferente, los films no están sujetos para desarrollar tal o cual contenido específico de un programa, y sin embargo, se reconoce que ponen al alcance de los estudiantes importantes representaciones de ideas capitales para la filosofía. A continuación nuestra aproximación al problema presenta una respuesta al proceso de aprendizaje de la filosofía desde las comunidades de discurso incorporando el cine. Nuestro trabajo expone, en un primer momento, los cambios que enfrenta la enseñanza de la filosofía en la actualidad; segundo, reflexiona acerca del concepto de filosofía que podría introducirse en las aulas; para después, argumentar por qué el cambio experimentado en nuestras concepciones educativas modifica sustantivamente nuestro modo de enseñar; para entonces, concluir abordando bajo qué consideraciones y en qué modalidades el aprovechamiento del cine funciona para desarrollar el pensamiento filosófico.

Introducción

El punto inicial a considerar acerca del valor del cine en los procesos de aprendizaje en la escuela debe tomar en cuenta la presencia de un escepticismo en torno a su eficacia, pues antes que nada debe determinar cómo puede cumplir el con ciertos objetivos educativos en general, de carácter formativo, como son habilidades y actitudes y la posibilidad de recrear una narrativa que haga posible el aprendizaje secuenciado de ciertos contenidos en lo particular, como sería desarrollar ciertos conceptos y temas. Un estudio aplicado a estudiantes de secundaria y bachillerato en Estados Unidos dio como resultado que las películas aportan poco al desarrollo de habilidades para el razonamiento y la formación de actitudes críticas en los estudiantes, las cuales son fundamentales para la filosofía (cfr. Narvaez, (2002). La investigadora reportó que cuando los adolescentes van al cine están mucho más interesados y expectantes del “color” de la película que del conocimiento que pueda ésta transmitirles, de manera tal, se deriva que quizá estamos buscando agua en el pozo equivocado. ¿Tiene sentido dedicar dos horas de clase a mirar

una pantalla, cuando podríamos “aprender” en un salón, ejercitando habilidades de razonamiento, realizando debates o haciendo lectura de textos?

Por otra parte, el análisis de la interacción en las aulas permitiendo un amplio espectro de recursos para el aprendizaje, formas de representación del conocimiento variadas y mayor libertad en los alumnos, pone en evidencia que a mayor oportunidad y diversificación de recursos para construir representaciones múltiples del conocimiento hay no sólo una mejor transmisión de las ideas en su sentido tradicional, sino que, se puede registrar mayor capacidad para la aplicación del conocimiento aprendido en contextos distintos a los de la escuela (Alba, 2008). Lo anterior, además choca con la pedagogía comúnmente usada en las escuelas, la cual dicta una manera reiterativa de enseñar, en ella el conocimiento se ha de impartir en aulas donde las ideas, conceptos, principios y métodos se transmiten sólo a través de libros o textos impresos, se toman apuntes dictados por el profesor o se repiten largas secuencias de ejercicios; lo anterior olvida que todo proceso de aprendizaje tiene internalizadas estructuras narrativas a través de las cuales otorgamos sentido a lo aprendido -algunos autores los llaman patrones discursivos (cfr. Lemke, 2000)- y en ellos hay, además de lo mencionado arriba, procesos para desarrollar habilidades, técnicas y fijar referentes axiológicos (Finn, 2012).

Los elementos incorporados en la interacción son relevantes para el aprendizaje, porque se pueden considerar parte del conocimiento enseñado. De acuerdo con el psicólogo Yrjö Engeström de la Universidad de Helsinki (2001), toda enseñanza supone apropiación de conocimiento declarativo, instruccional y valoral, proporcionando al individuo un horizonte para acercarse al mundo, darle sentido a sus actividades y desarrollar nuevos contenidos de manera creativa.

Se ha reiterado mucho en la literatura pedagógica que la tradicional manera de enseñar depende de un esquema donde el conocimiento está atomizado y parcializado. Lo anterior obedece a que en la escuela formal imperan, de un lado, la idea de que el conocimiento verdadero son conceptos o teorías, a ellos se dirigen los objetivos del aprendizaje, mientras por otro lado, los estudiantes se conciben como recipientes en donde se acumulan esos conocimientos. Se mantiene pues la convicción, según algunos estudios, de que lo aprendido depende de procesos de construcción individual, de transmisión de lo

conceptual, que si bien requiere de interacción, en realidad ocurre cuando cada estudiante pone a funcionar su mente, así, los registros de aprendizaje exitoso variarían dependiendo de la capacidad del joven y su circunstancia, su capital cultural y contexto hacen más sencillo el proceso educativo; sin duda lo anterior ha desestimado que ciertas muchas más maneras de aprender que las que la escuela formal ha sobrevalorado (Boaler, 1993; Boaler, William y Brown, 2000).

Estas reflexiones conducen a formular la pregunta práctica de si el aprendizaje ocurre cuando transmitimos adecuadamente el contenido informativo de nuestra asignatura o cuando elegimos los mejores manuales -sencillos y prácticos-. Si la respuesta resulta afirmativa en el primer caso, el peso de una buena enseñanza está en la capacidad del profesor de filosofía; pero si la solución recae en lo segundo, nuestro quehacer como docentes se reduce a mejorar los medios por medio a partir de los cuales exponemos los contenidos de nuestra disciplina.

Desde luego, ¿es posible afirmar que cuando se enseña lógica, ética o Estética basta con un adecuado sistema de procesamiento de la información y/o aplicación de la misma – en manuales, cd's interactivos, antologías o tutoriales precisos? Sin duda, se necesitan considerar constantes la buena formación del profesor y su acervo de materiales cada vez mejor elaborados; ahora bien, aun concediendo eso, todavía puede ponerse en duda que el impacto del aprendizaje filosófico dependa exclusivamente de la capacidad del individuo y los medios de transmisión de las ideas. El aprendizaje en general y, el de la filosofía en particular, requieren de una estructura de intercambio en donde el cine puede ayudarnos.

Caracterizando el quehacer filosófico

El punto ahora gira en torno a la pregunta ¿qué hace un profesor de filosofía para considerar su actividad en el salón de clase una actividad filosófica?; me interesa determinar algunas bases mínimas de lo que llamaré la filosofía del aula. En la filosofía tenemos estructurados conceptos, teorías, principios y métodos de análisis; una persona formada en la filosofía lo sabe, pero también es posible encontrar a alguien ajeno al club de los filósofos capaz de manejarlos, con un dominio de esos contenidos. Entonces, qué

garantiza que una clase de filosofía se convierta en un espacio auténticamente filosófico, dominar los contenidos y habilidades de la disciplina resulta fundamental, no podemos exigir menos. Desde mi punto de vista, sin embargo, nos falta aun algo más por indicar. A continuación revisaremos lo que ocurre dentro del aula, porque ¿pueden las “actividades” en el salón de clases decirnos cuando se “filosofa”?

En el otro extremo, la tradición educativa identifica a la filosofía como una actividad teórica, ocurre cuando desarrollamos patrones de captación del mundo, acentuando el proceso de “capturar las ideas”, con lo cual se dice, podemos darle sentido al mundo circundante. Al respecto, podemos afirmar, lo filosófico es una actividad, un tipo de actividad especial, pero no solamente a eso que comúnmente se le llama “pensar con la cabeza”. Con relación a esto, encuentro en la crítica del lógico Luckasiewics a la filosofía un aspecto interesante, él decía: “Toda la filosofía moderna se ha visto inhabilitada por culpa de su incapacidad para pensar con claridad, con precisión y de una manera científica”. (2013, p. 67). Dicha incapacidad se corrige, también dirá el filósofo, cuando entramos en contacto con una suerte de experiencia o “hacer”. A continuación su descripción:

Mis críticas a la filosofía tal como han sido hasta ahora dependen de ...entrar en contacto con el método científico no sólo en la teoría, sino también en la práctica directa de su propio trabajo creativo. Esta es la reacción de un hombre que experimentó personalmente ese goce específico que es el resultado de resolver correctamente un problema científicamente formulado, de llegar a una solución que en cualquier momento puede ser contrastada siguiendo un método estrictamente definido. (Luckasiewics, p. 70, 2013).

Por ahora, dado el carácter del tema, nos centraremos en la “experiencia” de hacer filosofía más que en la apuesta del lógico por una filosofía científica. Luckasiewics identifica esa experiencia como un “goce específico que es el resultado de resolver correctamente un problema”. La filosofía tiene un dominio de contenidos, problemas y maneras de enfrentarlos, pero también consiste en una forma de vivirlos. En la filosofía

tenemos pues lo que se enseña, los métodos con que se enseña, pero además, las experiencias, digamos, la filosofía viviéndola.

En nuestro continente, los filósofos de la educación argentinos Alejandro Cerletti y Walter Kohan han enfocado el problemas de responder a la pregunta ¿qué es la filosofía? señalando que ella se aprende preguntando más que enseñando a responder, porque: *“cada intento de responder qué es la filosofía no cierra la pregunta sino que la enriquece y potencia tan pronto como hacemos de esos intentos un ejercicio problematizador que no se incomoda por su permanencia.”*

La experiencia, siguiendo a Luckasiewics, de aprender a preguntar, es entonces, uno de los aspectos fundamentales de la praxis filosófica, *abrir* al estudiante al cuestionamiento y aprender a indagar las respuestas pertinentes es hacerlo vivir dichas actividades. La filosofía entonces, inicia aprendiendo a preguntar, aprendiendo al mismo tiempo a establecer interlocutores, contextos de discusión y diálogo. Preguntar ocurre en un salón de clases como parte de un proceso colectivo, cada pregunta adquiere significado cuando la comunidad las hace pertinentes. Las habilidades para cuestionar, problematizar, discutir sobre aspectos controversiales, polémicos, tienen un objetivo relacionado directamente con dicha comunidad educativa. La filosofía es pues una invitación a pensar dentro de esa comunidad. En un primer momento estamos haciendo referencia a la comunidad de aprendizaje que es el salón de clases, pero en un sentido más amplio, la comunidad puede estar fuera de ese estrecho espacio físico.

Planteado el terreno básico, es necesario pasar a señalar cuáles proceso de aprendizaje se activan.

El proceso enseñanza-aprendizaje en la filosofía

La distinción importante ahora, es identificar cuándo se enseña y cuándo se aprende; con relación a la primera, el significado suele restringirse, centrándola en el diseño, planeación y dosificación de la información, pero podríamos ampliarlo. “El acto de enseñanza se concibe como un proceso dinámico y flexible, acompañado por etapas de

reflexión y de planificación que permiten utilizar la experiencia del maestro, los conocimientos existentes y los resultados de las investigaciones en otras áreas.” (Estéves, 2004, p. 50). También podemos reelaborar el concepto de aprendizaje, el cual deja su peso en la actividad específica en el aula, considerando las siguientes adiciones: “el aprendizaje podría definirse como un proceso dinámico que ocurre por fases y que está influido por el desarrollo del individuo, requiere estar orientado por dos tipos de objetivos y consiste en tres aspectos fundamentales: establecer nexos o relaciones entre conocimiento nuevo y conocimiento previo, organizar información y adquirir una serie de estructuras cognitivas y metacognitivas.” (p. 51)

Dentro del aula, tanto lo que se enseña como lo que se aprende involucra a estudiantes y profesor, esto quiere decir que no sólo el profesor enseña ni sólo el estudiante aprende. La filosofía, por su carácter cuestionador, permite hacer de la vida escolar una actividad en la cual se aprende a preguntar y responder siguiendo el interés propio de la comunidad. Por lo anterior, considero, la filosofía tiene un espacio fructífero en el campo de las comunidades de discurso, entendiendo por ésta: “*una disciplina de estudio igual que lo son la ciencia o la historia, o cualquier grupo de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir.*” (Putnam y Borko, 200, p. 242). Este concepto amerita un matiz, con respecto a la segunda parte de la descripción, se desplaza la idea tradicional de que la *enseñanza* depende del profesor; por su parte, el *aprendizaje* se convierte en un proceso contextualizado y socialmente mediado, donde alumnos y profesor están constantemente intercambiando roles y responsabilidades.

Con relación a los procesos de apropiación del conocimiento, el cine tiene mucho que decir, las películas son materiales que sobrepasan por su propia naturaleza los objetivos estrictos de un programa educativo, ciertamente el lenguaje visual del cine condensa muchas cosas, un contexto social y cultural específico, pero también una propuesta estilística, en este sentido el cine, como muchas otras expresiones del arte contemporáneo, “condensa monumentales cantidades de contenido simbólico” (Weigert, 1962, p. 141), el cual está expresado en la forma en que una determinada sociedad decide que así sea (Costa, 1997, p. 30). El cine tiene un contenido simbólico, pero además un lenguaje, el cual está formado por signos, los cuales pueden articularse de distintas formas dándole sentido al

objeto al cual hacen referencia dentro de un patrón espacio-temporal. El lenguaje del cine sirve para llevar un determinado signo a un momento y un lugar, pero también permite trasladarlo o transformarlo, dando con ello un sentido novedoso, como veremos en el siguiente apartado al hacer mención del uso que le dio Chaplin a algunos conceptos de Marx.

Otros aspectos de la actividad filosófica que necesariamente se deben realizar para su aprendizaje pueden apoyarse con el cine; mucho de lo que se aprende interactuando con las películas consiste en comprender, se reconstruyen los mensajes cinematográficos, como se reconstruyen los discursos filosóficos; en este caso se extraen ciertos conceptos clave, se analizan las proposiciones que contienen las ideas relevantes y se reconstruyen los argumentos.

Mi punto de vista es que mediante el cine puede hacerse el análisis de conceptos y argumentos de manera productiva, para este caso todas las actividades pueden iniciar con un trabajo de exploración de las imágenes para aprender a preguntar y ensayar respuestas con un sentido problemático. Las tareas a realizar cuando se interactúa con el cine dejan de ser simplemente las de repetición o memorización de conceptos, en un primer momento de lo que se trata es de familiarizar a los estudiantes con el análisis de los significados, como cuando hablamos de moral, el uso de expresiones como "esto es correcto" o "esto es incorrecto" pueden ser un detonador para extraer imágenes donde se concentran problemas no sólo de significado, sino de aplicación de la moral. Ahora bien, más allá de las preocupaciones sobre los significados, importa aquí la indagación sobre lo que "hace" que algo "sea", en este sentido, siguiendo a Martín Heidegger (1985), importa determinar cuando algo a través del cine deja de ser una cosa (un hecho, una situación) para convertirse en un productor de significado, es lo que Heidegger llama el "ponerse en operación la verdad del ente" (p.63).

Algo calificado como correcto o incorrecto en una secuencia fílmica puede convertirse en un espacio o en una dimensión productora de sentido y significado para el aprendiz de filósofo en discusiones morales; las secuencias de películas pueden ofrecer oportunidades al profesor para motivar el trabajo de indagación; en este punto hago referencia a la película *El señor de las moscas* de William Golding, donde se narra la

historia de un grupo de niños náufragos que luego de un accidente se ven obligados a establecer una sociedad, donde se necesita establecer reglas y sentar valores para la convivencia. En este caso, la secuencia en la que los protagonistas definen sus roles de autoridad permite entrar a problemas de justificación y evaluación moral, a partir de acciones humanas concretas. La nueva luz que arrojan las películas para nosotros tiene que ver con el hecho de que un concepto central, como podría ser el de naturaleza humana, puede ejemplificarse en los dos niños líderes de la película, lo cual acerca a los estudiantes a una perspectiva múltiple, no sólo pueden “pensar” el concepto, sino también “verlo”. En las comunidades filosóficas, las tareas son generar múltiples representaciones del conocimiento, en este caso el cine cumple una de esas funciones, las tareas específicas derivadas de ver la película son investigar en otras fuentes, reconstruir argumentos, discutir y tomar posiciones en estos temas, pero no sólo eso, también aproximarse a los motivos que los soportan.

Una comunidad filosófica centrada en el discurso se encarga de realizar actividades mediante las cuales se puede habilitar a los miembros para desarrollar capacidades para pensar, hablar y escribir en términos de argumentos, propuestas, principios de referencia, articular razones, identificar premisas y problematizar conceptos. Para discernir lo que defiende una persona muchas veces se requiere poner atención, ser paciente y actuar tratando de entender los motivos que llevan al otro a pensar como lo hace. Asimismo, la disposición para hacer y determinar la cantidad de preguntas o problemas que pueden ser respondidas o resueltas es importante, cada problema involucra un conjunto importante de tareas que el estudiante deberá enfrentar. Aunque sea necesario poner un poco de lógica en esto, bien entendido el planteamiento, lo propiamente filosófico en las aulas proviene más que de la recuperación del conocimiento muerto que de la forma en que éste adquiere significado y vitalidad.

A continuación introduzco algunos aspectos que se encuentran a la base de la teoría del aprendizaje a la cual hacemos referencia. De acuerdo con los supuestos epistemológicos de la teoría de la actividad (Engeström, 2001) y las teorías del procesamiento de información, todo conocimiento es memoria (cfr. Carretero, 1993), y nosotros somos un ente discursivo dinámico (Lemke, 2000). Veamos, la forma en que procesamos la

información ocurre en dos niveles distintos, uno transitorio y otro permanente. La metáfora es que hay un soporte físico realizando incorporación de información, por el otro, patrones con instrucciones y estrategias permitiéndonos ordenar y utilizar la información. Según lo anterior, todos los individuos tenemos una estructura de representación interna que se “construye y se reconstruye” siguiendo esquemas (Estévez, 2002, p. 45). Los esquemas son centros de almacenamiento de información proveniente del ambiente con vínculos internos que pueden relacionarse y aplicarse de forma cruzada, de manera que no son esquemas rígidos, sino esquemas flexibles.

A este modelo de cognición se le conoce como “constructivo-reconstructivo, en lugar de un proceso de reconocimiento-recuperación” (Nuthall, 2000, p.46). Nuestra cognición deja de ser algo inmóvil, una mente, por ejemplo, de operaciones “intelectuales puras” e integra diversos elementos como la percepción, comprensión, aprendizaje, recuerdo y sensibilidad emocional.

La cognición en una comunidad de discurso no es una entidad, es un proceso complejo, está distribuida, esto es, no es una propiedad individual, está en cada sujeto que participa en la comunidad. Aquí reside lo más importante, si la cognición, la mente o la inteligencia, según queramos llamarla, no radican en un elemento en lo particular, entonces las herramientas utilizadas para comunicarnos, como el lenguaje, los textos, las imágenes o las sensaciones olfativas conforman otros tantos medios de transferencia fundamentales. El proceso enseñanza-aprendizaje en una “comunidad” poner en contacto al individuo en una red de tareas, conceptos, valores, etcétera, los cuales hacen posible transformar los roles de alumno y profesor con el objetivo de encaminarse a la comprensión.

Según se desprende de lo anterior, todo aprendizaje ocurre por interacción, en contextualización, los estudiantes aprenden con y de sus compañeros, a eso se conoce como *interacción entre iguales*. Sabemos que las condiciones interactivas de aprendizaje obligan a los miembros de un grupo a estructurar mejor sus actividades, coordinarlas y hacer explícitas las diferencias de su comprensión a través de una amplia variedad de formas del lenguaje; los progresos para solucionar una tarea producen confrontación generando divergencia, la idea esencial es que ante la necesidad provocada por la divergencia de

opiniones, hay confrontación, lo cual hace relevante el formular preguntas y razonar con los estímulos cognitivos que se tienen (Coll, 1990, p. 114-117).

Para la pedagogía actual se necesita convertir las aulas en espacios de conflicto cognitivo, representar el mecanismo de actualización de los niveles de la memoria, lo cual permite realizar las transferencias. El camino más eficiente para conducir los conflictos entre estudiantes, pero también entre estudiantes y profesores, es usando protocolos de discusión. El espíritu del conflicto contiene lo que Nuthall ha llamado “co-construcción de negociaciones” (p. 34), es decir, *confrontar afirmaciones* de los alumnos con opiniones basadas en experiencias individuales distintas, esto permite determinar hasta qué punto una opinión resuelve ciertos problemas, pero además, como para ciertos problemas hay distintos niveles de solución, que bajo ciertas circunstancias una posición contraria no puede aclarar, el espíritu pedagógico del conflicto consiste en “transformar los conflictos[...]en controversias; o más exactamente en controversias que puedan ser resueltas de forma constructiva.” (Coll, p.120). El mecanismo involucra dos niveles de apropiación de los contenidos, uno *intrasubjetivo*, en donde participan concepciones *semánticamente no compartidas*; para ofrecer resultados se necesita generar comunicación, el conflicto debe llevarse a la *negociación*, en donde, los participantes compartan y definan la situación siendo conscientes de ello, una situación así permite regresar la controversia al espacio de lo *intersubjetivo*, a la comunicación compartida. Como se ve, el proceso guarda un sentido dinámico y dialógico.

La “comunidad” centra el trabajo escolar en el *aprendizaje* y en la *enseñanza*, lo cual, significa aprender a compartir y crear al interior del aula comunidades comprometidas con formas de hablar, pensar y actuar, valoradas tanto por profesores como por estudiantes, entonces, necesitamos buscar los “caminos para ayudar a los estudiantes a formar comunidades de discurso donde las nuevas formas de pensamiento, razonamiento e interacción sean la norma.” (Putnam y Borko, p. 246)

El punto de llegada hasta aquí consiste en convertir el aula en una *comunidad* donde sus miembros son reconocidos no por un cierto tipo de inteligencia, sino por la habilidad para desarrollar aquellas prácticas consideradas valiosas y significativas para resolver determinadas tareas (Nuthall, p. 40).

Comunidades de discurso, filosofía y cine en el aula

Ahora nuestro recorrido se centra en determinar si las comunidades de discurso cumplen el objetivo de desarrollar plenamente habilidades filosóficas al aprovechar las virtudes del cine, además, si es posible generar empatía y razonamiento complejo.

Un vacío por subsanar tiene que ver con saber cómo se aprende filosofía en las comunidades a través de los procesos dialógicos donde ocurre la enseñanza y el aprendizaje; en cuanto a lo filosófico, hemos aclarado que no se reduce a lo declarativo, se requieren elementos de habilidades y destrezas procedimentales para saber preguntar, enfrentar posibles respuestas, elaborar contraargumentos, etcétera. Ahora necesitamos saber cómo contribuirá el cine a ello. Una comunidad de discurso tiene la necesidad de relacionar enseñanza con aprendizaje, para lo cual necesita establecer como medio una narrativa la cual oriente dicha comunidad. Las narrativas en la escuela cumplen dos objetivos: uno instruccional y otro disposicional.

En el cine encontramos los medios más adecuados para hacer posible la construcción o el reforzamiento de una narrativa; las narrativas pueden considerarse secuencias de eventos encadenados de manera significativa, a partir de las cuales conocemos una historia (Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. 1997, 26). El rol de las narrativas tiene una fuerza cognitiva importante, son capaces de poner en funcionamiento distintas actividades en el sujeto, las que nos importan en este caso: imaginar, elaborar juicios y ayudar a construir razonamientos. Con el cine podemos hacer efectiva una noción de temporalidad, la cual es importante para la creatividad, elemento fundamental del pensamiento complejo.

La temporalidad propia del cine nos lleva a enfrentar dos dimensiones, una narrativa y otra real. La última construye la temporalidad de las historias en sí del film, mientras la otra, hace posible adoptar distintas formas de comprensión de la acción narrativa. De nuevo, en el cine encontramos elementos relevantes derivados de su rol instruccional concreto, en tanto nos inunda de contenidos –esto es lo que hacen formalmente los documentales históricos o los videos temáticos-. La temporalidad narrativa nos conduce,

por su parte, a construir un sentido de reconocimiento de las historias posibles en donde no estamos solos, sino que es una historia que construimos con los otros, favoreciendo con ello la sensibilidad, no sólo estética, sino también moral o política.

¿Cómo suceden los procesos anteriores? En el cine, y en general todos los medios que hacen posible el uso de múltiples canales de representación de lo que percibimos, se favorece la construcción múltiple de perspectivas, las cuales ayudan al aprendizaje del estudiante que aprende filosofía, esos procesos involucran dos dimensiones: emocional y cognitiva, primero al presentar los contenidos de manera diversa de acuerdo con los niveles de transferencia, pero también dependiendo de si es transitorio o permanente, a su vez, el cine enfrenta al estudiante a situaciones conflictivas –relacionadas con problemas filosóficos- las cuales necesitan para su solución de un proceso de negociación inter e intra subjetivo que tiene lugar mediante la reconstitución de la subjetividad en la comunidad. Esto último, además, estimula el pensamiento crítico y las diversas inteligencias, desde este punto de vista apoyarse en el cine no es una pérdida de tiempo, sino la oportunidad de apoyarse en una herramienta eficaz de orientación instruccional (Wonderly, 2009, p. 7).

Lo que a continuación argumentaré es a favor del cine por su valor educativo para el desarrollo de habilidades filosóficas (Nobis, 1999), aunque debo aclarar, los méritos en el campo educativo no dependen del cine por el cine mismo, sino de la manera en que el profesor estructura las películas con los distintos niveles de la actividad filosófica; la película cumple su rol en la formación de la comunidad filosófica.

La primera consideración en este punto es que las películas habilitan un espectro importante de estados emocionales capaces de sensibilizar al estudiante respecto de la temática en cuestión, volviendo a algunos conceptos del apartado pedagógico, las películas pueden actualizar los esquemas "constructivo-reconstructivo" de la información, al activar el mecanismo *intrasubjetivo*, en donde participan concepciones *semánticamente no compartidas*, mediante las cuales los estudiantes comparten y definen la situación que se está presentando en la película haciéndose conscientes de ella; una situación así permite ir a la controversia y a la necesidad de hacer preguntas, esto es, al espacio de lo *intersubjetivo*, presente a través de la comunicación compartida que queda unida a la narrativa de aprendizaje.

Ahora bien, pese a lo dicho antes, será necesario volver a insistir, lo que a mi parecer tiene un peso importante en esta reflexión, es el valor del cine como recurso educativo, en tanto que, el cine tiene sus propios objetivos, no necesariamente filosóficos. Por qué no es así, en principio, los mensajes en el cine con explícito o implícito contenido filosófico son breves a lo largo de una película, de manera que resulta complicado desarrollar un argumento completo y sus implicaciones en una película.

En cuanto a los elementos ilustrativos de un determinado film, como *Tiempos Modernos* de Chaplin, la correspondencia con los conceptos filosóficos, como el de alienación desarrollado por Marx no siempre es exacta, si bien contiene la película magníficas secuencias donde se ofrece una mirada crítica del mundo del trabajo industrial, nunca hay una correspondencia directa con la obra del pensador alemán. Al respecto, el filósofo Wartenberg (2006) reprocha al cine su visión desprendida de los problemas filosóficos, y, en el caso de la película de Chaplin, Wartenberg dice que siempre rebasa lo estrictamente filosófico, pues su interés se centra en el estilo cinematográfico, en la estética y muchas otras cosas.

Chaplin en *Tiempos Modernos* realiza un acercamiento a la representación del cuerpo humano haciendo un paralelo con la máquina, lo cual no forma parte de la concepción de Marx. La descripción hecha por Chaplin en la película, en especial la imagen del trabajo en la línea de producción ofrece una perspectiva de los trabajadores como mentalmente discapacitados, dato novedoso y adición innovadora de Chaplin con respecto al argumento de Marx (*Ibid.*, p. 30).

Pese a las objeciones, en contra de la opinión que minimiza los efectos del cine hay quienes piensan que las películas tienen la virtud de introducir significativamente a la gente común en las discusiones filosóficas respetables, además de hacerlas atractivas, algo que jamás haría un filósofo serio (Carroll, 1998). En este sentido, nuevamente, el cine parece tener un valor que no alcanza a desarrollar el libro, en este sentido, la educación filosófica mediada por el cine ayuda a reconstruir la narrativa, aspecto fundamental del cual surge el interés, pero también elemento necesario para el aprendizaje.

Conclusiones

Al poner en el centro el proceso de sensibilización del quehacer filosófico al estudiante las distintas estrategias de aprendizaje se sitúan en la ampliación de medios para cumplir su objetivo. Es la estructura argumental de la película un medio importante que hace posible identificar, a lo largo de las historias narradas, a los protagonistas quienes encarnan distintos conceptos filosóficos o situaciones que motivan interés investigativo y elementos para el debate filosófico. Además de trasladar al estudiante de escenarios de aprendizaje, lo llevan a imaginarse a sí mismo en circunstancias similares y consecuentemente llegar a desarrollar sentimientos de interés por dichos temas, problemas o conceptos.

El cine tendría la virtud de acercar a la filosofía a quienes tienen menores capacidades de comprensión a través de la lectura o el análisis de textos, en este sentido, las películas acercan a la filosofía a quienes carecen de suficientes habilidades para entender lo que leen, aunque eso no necesariamente significa que sean inferiores en habilidades para razonar o argumentar usando imágenes o sensaciones distintas, para dichas personas los films son más accesibles e instructivos.

El cine, entonces, por sus virtudes imaginativas, parece convertirse en un recurso valioso para desarrollar las narrativas elaboradas en la comunidad de discurso filosófico. Al mismo tiempo se convierte en medio de incorporación a un público menos preparado para leer o tomarse mucho tiempo para reflexionar. En las películas encontramos, y en general los medios visuales, entonces el comienzo de una nueva forma de aprender filosofía de manera privilegiada. Los medios capaces de multiplicar las representaciones del conocimiento comienzan a tomar un lugar privilegiado en la vida moderna, los sistemas educativos, cada vez menos centrados exclusivamente en la experiencia interactiva entre profesor y alumno parecen comenzar a perfilar sino el agotamiento de dicho modelo, si una prolongación a otras experiencias antes poco reconocidas. Siendo la filosofía básicamente una actividad, de comprensión y de creación de sentido de la experiencia, tenemos que el cine y esta disciplina se conjuntan para producir esa experiencia en un sentido amplio hacia todas las inteligencias del salón de clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (2008) “Comunidades, libertad y discurso. Análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética”, en Baez, G. y Barabtarlo, A. (Comp.) *Monografías MADEMS I*, México, UNAM, 35-49.
- Boaler, J., William, R. y Brown, W. (2000). “Student’s experiences of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure”, *British Educational Research Journal*, 26, 5, 631-648.
- Boaler, J. (1993). “The Role of Context in the Mathematics Classroom: Do they make Mathematics more “Real”?” en *For the Learning of Mathematics*, 13, 2, (june), 12-17.
- Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*, Barcelona, Paidós.
- Carroll, N. (2002). “Art, narrative and moral understanding”, en Levinson, J. *Aesthetics and ethics*, New York, Cambridge University Press, 126-160.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). “¿Para qué sirve la filosofía en la escuela?”, *Revista de Filosofía y teoría política*, No. 31-32, 50-56.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*, Aique Didáctica, Buenos Aires.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona.
- Costa, A. (1997). *Saber ver el cine*, Barcelona, Paidós.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. En *Journal of Education and Work*, vol. 14, No. 1, pp.136-162.
- Estéves. E. (2004). *Enseñar a aprender*, México, Paidós.
- Finn, S., et. al. (2012) *The Philosophy Skills Book*, New York, Continuum.
- Heidegger, M. (1985). *Arte y poesía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lemke, J. (2000). *Talking science: lenguaje, learning and values*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Luckasiewics, J. *Estudios de Lógica y filosofía*, edición de textos de Alfredo Deaño, recuperado el 27/01/2013, dirección electrónica para su consulta www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Narvaez, D. (2002). "The expertise of moral character", 1-14. Presentado en el *Whitehouse Conference on Character and Community*, Washington DC, 19 de junio

Nobis, N. (1999). "Cultivating Philosophical Skills and Virtues in Philosophy of Education", Ponencia presentada en el *Midwest Philosophy of Education Society*.

Nuthall, G. (2000). "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula", en B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, España, Paidós.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.

Wonderly, M. (2009) "Children's film as an instrument of moral education", en *Journal for Moral Education*, 38, 1, 1-15.

Wartenberg, T. (2006). "Beyond mere illustration: how films can be philosophy", en *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64, 1, 19-32.

Weigert, H. (1962). *Estilística*, vol. 2, México, U.T. E.H.A