



ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 53-64

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL

CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine

Environments of deterritorialization and counter-hegemony: an existential look at the Pedagogy of meetings from the image-cinema

Juan Diego HERNÁNDEZ ALBARRACÍN

<https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar, Colombia

María Daniela RAMÍREZ LINDARTE

Daniailindarte@gmail.com

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Carlos Fernando ÁLVAREZ GONZALES

calphilo@yahoo.com.co

Universidad Simón Bolívar, Colombia

José Joan GARAVITO PATIÑO

j.garavito@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463779>

RESUMEN

Se pretende abrir la mirada a una construcción pedagógica que subvierta el aparente orden escolar que conmina tanto a los sujetos como a los saberes a ejercicios de transmisión donde la decisión del aprendiz esta reglado de antemano por una naturaleza hegemónica que controla el trámite de las enseñanzas. Por tanto, proponemos una pedagogía de los encuentros que mediada por la imagen-cine oriente praxis creativas que apelen a los sentidos inciertos e intempestivos de una experiencia desbordada estética y políticamente para privilegiar procesos existenciales de creación y resistencia. Así, damos curso a una expresión pedagógica siempre abierta que no restrinja, sino que estimule y comunique el tránsito de las diferencias.

Palabras clave: Pedagogía; Creatividad; Existencia; Comunicación; Subjetividad.

ABSTRACT

It is intended to open the eye to a pedagogical construction that subverts the apparent school order that brings both, subjects and knowledge to transmission exercises where the learner's decision is regulated beforehand by a hegemonic nature that controls the teaching process. Therefore, we propose a pedagogy of meetings, in which mediated by the image-cinema orientates creative praxis that appeals to the uncertain and untimely senses of an aesthetically and politically overflowed experience to privilege existential processes of creation and resistance. Thus, we give way to an always-open pedagogical expression that does not restrict but stimulates and communicates the transit of differences.

Keywords: Pedagogy; Creativity; Existence; Communication; Subjectivity.

Recibido: 11-06-2019 • Aceptado: 28-08-2019



INTRODUCCIÓN

Se parte de hacer visible el diálogo afectivo-relacional para hacer una cartografía de la subjetividad escolar como eje religador del logos formativo, desde una perspectiva existencial. Por esto el sufrimiento, el aburrimiento y la muerte “generalmente apartadas de la educación y normalmente evitadas por la Pedagogía” (Rodríguez *et al.*: 2015, p. 208) son constituyentes primarios de un punto de vista que no busca instrumentalizar al cuerpo y a los sujetos para perpetuar el discurso social hegemónico sino singularizarlo desde la tensión máxima existencial de acercamiento a los estados de las profundidades ontológicas del sujeto (Ramos: 2016). Esto se logra a partir de la mediación cinematográfica como dispositivo desterritorializador del “modelo de saber que hace de todo conocimiento un acto de reconocimiento y del pensamiento una forma de re cognición” (Marrati: 2002, p. 92), propiciando procesos de transito experiencial y de conjura inventiva. Esto otorga las coordenadas para la exposición de una propuesta que vuelva eje de acción y práctica la pedagogía de los encuentros (Sicerone: 2016).

Se presenta, pues, el curso de acción de una fundamentación que busca recuperar la práctica pedagógica, es decir “recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para interpretar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga: 1999, p. 12). Esto se logra configurando formas singulares de enseñanza que orientan una praxis formativa diferente, anclada en el encuentro sintiente con los signos, fuerzas y potencias de la realidad (Pallarès y Chiva: 2017), permitiendo desde la virtualidad del diálogo de saberes y la intersubjetividad, posturas divergentes que partan del ejercicio de la libertad y la autonomía en los sujetos de aprendizaje.

Por consiguiente, se pretende: primero, pensar al cine como dispositivo desterritorializador que apertura el diálogo de saberes y subvierte el orden escolar (Rojas: 2018); segundo, religar el concepto de libertad decisional en la fenomenología de Sartre, como base de una Pedagogía anclada en la diferencia y tercero, proponer la Pedagogía de los Encuentros como una forma de relación existencial con los saberes que orientados desde la imagen-cine, produzcan expresiones auténticas del mundo de vida de quienes participan del proceso formativo.

ARISTAS PARA UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA CREATIVA MEDIADA POR LA IMAGEN-CINE¹

La cinematografía como escenario de transformación implica un territorio de quiebres que alejan al sujeto de la condición burguesa de distracción; estos marcos de abundante esquizofrenia consumista desprenden territorios de dominación personalizando las mercancías del entretenimiento postmoderno, al abrir un nuevo tipo de control social liberado de los procesos de masificación-reificación-represión (Lipovetsky: 2000) propios de las teorías modernas acerca de las industrias culturales. Este nuevo escenario, posee contorsiones de acción variopintas devenidas de un capitalismo que se ha integrado a la conciencia épocal del sujeto postmoderno (Pallarès y Chiva: 2018); en consecuencia, el camino de la elección en un mundo de libre mercado, viene a ser una operación cuidadosa si se quieren “manifestar los territorios, desterritorializaciones y reterritorializaciones absolutas del pensamiento” (Deleuze y Guattari: 2015, p. 71) para no caer en el entretejido de poder codificador de la maquina capitalista.

¹ Asumimos este concepto desde la postura deleuziana frente a las industrias que mercantilizan el arte y la cultura. Por tanto, el cine deja de ser tan solo una expresión del mercado del entretenimiento y se vuelve una nueva *imagen de pensamiento*. “En este sentido, la aportación del cine no se limita a la creación de nuevas dimensiones de la imagen a tener en cuenta por la filosofía, ya que el cine en tanto que arte también debe participar activamente en la configuración de la imagen moderna del pensamiento. Por medio del cine como arte, y no como industria de diversión estratégicamente diseñada y manipulada por los aparatos del sistema de consumo masivo, se pueden estimular las capacidades críticas y creativas” (Wenger: 2015, p. 20).

Por tanto, nos concentramos en la ruptura al concebir el arte “como el territorio donde acontecen encuentros que violentan el pensamiento” (Maldonado: 2008, p. 173) a partir de dos condiciones: la primera, centrada en una filosofía que fuerza la imagen a una contorsión que supera lo concreto de la historia representada del saber (García Lozano: 2018); y la segunda, el apresurar de un eje substancial del ingreso fílmico al escenario comunicativo de la clase. Por esto, se busca *enclasar*, esto es, “poner en orden cosas que en apariencia no tienen nada en común” (Deleuze: 2014, p. 605), siendo este el caso de la relación cine-escuela-subjetividad, quizá porque el mismo cine, según Parra (2015) es la zona indeterminada e inclasificable entre arte, ciencia, técnica y filosofía.

APORTES PARA UN NUEVO TERRITORIO PEDAGÓGICO DE CREACIÓN A PARTIR DEL CINE

Es crucial reflexionar la potencia del cine para incentivar miradas formativas diferentes (Pallarès: 2019), cuyo escenario “no es solo una plataforma de representación sino centro de encuentros magníficos que producen sentidos” (Parra: 2015, p.15). En tal razón, interesa observar como el mundo de la imagen irrumpe sobre el mundo de vida del sujeto de aprendizaje para deformarlo, contrariarlo y transformarlo. Esto implica, una “iniciativa de conflicto y coraje, que pretende preservar la fuerza perturbadora de la creación en un contexto históricamente normativo” (Fresquet: 2014, P. 63); en tal sentido, ver cine no es un acto que cubre los tiempos de ocio de la ocupación alienante, sino el epicentro de una nueva relación que reemplaza el saber de la representación científicista por un saber pedagógico comprendido como “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento” (Zuluaga: 1999, p. 26); esto arrojando al encuentro de signos, fuerzas y afectos que hacen disímiles y complejas las interacciones escolares.

Lo propio del cine como irrupción formativa es su implicación semiótica para construir los significados y significantes que componen el mundo de las imágenes de enseñanza y de aprendizaje, pues como enseña Heidegger (2005), “los hombres actuales sólo podemos aprender si a la vez desaprendemos (...) solo podemos aprender el pensamiento si desaprendemos desde la base de su esencia anterior” (pp. 19-20). Esto muestra la correspondencia entre los exilios y las desterritorializaciones provocadas por las relaciones entre sujeto, saber y práctica pedagógica (Gutiérrez: 2018). Por tanto, el cine integra y despliega las condiciones de un mundo pedagógico que busca lo exterior, volviéndose interesante “cuando se hace signo y pierde así su unidad tranquilizadora, su homogeneidad, su apariencia verídica” (Zourabichvili: 2004, p. 51); se vuelve pues ruptura que inaugura los desbordes y extremos del diálogo de saberes que ingresan para complejizar y disolver la estructura histórica del orden escolar.

En razón de lo anterior, el enseñar mismo deja de ser un acto de transmisión, convirtiéndose en la base de un encuentro bajo el desafío de un signo profesoral que seña una imagen-palimpsesto en el horizonte de acontecimientos, produciendo el contacto con un territorio de pensamiento desconocido y perturbador respecto al cual hoy debe enfocarse la pedagogía: “el hecho que todavía no pensamos” (Heidegger: 2005, p.18).

Así, partimos de la mirada crítica sobre el cual la pedagogía moderna no ha procurado vínculos con lo que merece pensarse, como en nuestro caso, las relaciones afectivo-marginales producto de los templos anímicos que ontológicamente dejan los sujetos abiertos para el mundo de lo que la fenomenología sartriana nominaria Negatidad², o condiciones de experiencia agudas que no son únicamente “acompañantes ocasionales de la existencia humana, sino que la constituyen en tanto ser-en-el-mundo” (Held: 2015, p. 26); permitiendo la relación de templanza anímica que enfrente al existente con las angustias, aburrimientos y

² Realidades trascendentes que no pueden ser asidas por el juicio racional, sino experimentadas y desarrolladas sobre una relación de memoria o porvenir que hacen del presente un escenario de la angustia existencial que posibilita interrogaciones para hacer aparecer “ese tipo de realidades devenidas de la nada” (Sartre: 2017, p. 65) tales como la muerte, el aburrimiento, el sufrimiento, lo absurdo.

demás dimensiones de su propia finitud, desde los cuales muevan procesos formativos que transformen existencialmente los saberes y las enseñanzas en función de configurar subjetividades más abiertas e integrales.

Tales temples deben ser traídos a relación desde un pensamiento que se atreva a tocar lo prohibido para permitir el arraigo del instante provocador de acontecimientos (Hernández y Garavito: 2018), que no se cuide tan solo de “calmar el dolor de la espina que lleva en el corazón. Lo despierte, por el contrario, y con la alegría desesperada de un crucificado contento de estarlo construye pieza a pieza, lucidez, rechazo y comedia, una categoría de lo demoniaco” (Camus: 2012, p. 43). De ahí la necesaria mediación estética que haga del proceso una ruptura que “pueda re-petir el nacimiento, a partir de la disposición anímica fundamental del asombro, en la fundación de comienzos” (Held: 2015, p. 34), reinventando con esto los territorios que las analíticas explicativas de la razón dejó de lado en el afianzamiento de sus sentidos. Este tránsito deconstructivo puede desembocar en caminos que configuren nuevas miradas de verdad, comprendidas desde Zubiri (1980) como “el momento de actualización de lo real en intelección sintiente en cuanto tal” (p. 233) para diversificar, complejizar y dialogizar la relación que este saber emergente tiene con la enseñanza y los aprendizajes.

La ruptura cinematográfica que abre asombros en el discurso pedagógico en presencia de las marginalidades que se asumen demoniacas, implican un quiebre cognitivo que hacen significativos los relacionamientos existenciales entre los sujetos, el lenguaje, los temples anímicos y la configuración de un mundo formativo libre y liberador; mundo entendido desde la óptica fenomenológica de Merleau-Ponty citado en Lser (1987), “no como un sistema de relaciones que determinan todos y cada uno de los acontecimientos, sino como una totalidad abierta cuya síntesis es inagotable” (p. 225). Por esto, “la importancia más radical de la introducción del cine en el contexto escolar consiste en salvaguardar un espacio y un tiempo para el encuentro” (Fresquet: 2014, p.75) desde un territorio que convierte las fuerzas de la dominación en potencias inventivas para salvaguardar autonomías y expresiones singulares aunadas a las condiciones de existencia de los habitantes del territorio educativo.

La interrelación entre las *Negatidades* y los temples anímicos como agudización a-perceptiva y hermenéutico - fenomenológica del discurso y los sujetos escolares, permite la mediación cinematográfica como irruptor del escenario de la clase, posibilitando un diálogo de saberes y vínculos existenciales en el gesto comunicativo de la enseñanza, para la “desubjetivación formal del esquema perceptivo del espectador, que claramente deja de ser centro activo de control racional para devenir imagen dentro del flujo visual” (Parra: 2016, p. 17). Esto incorpora un elemento fundamental de la pedagogía de los encuentros, cuyo horizonte es abrir perspectivas para la toma de decisiones auténticas respecto a los distintos modos de existencia (Gallego *et al.*: 2017); lo que precisa desterritorializar los marcos históricos de reconocimiento, que establecen “zonas de encuentro, por lo general indeterminadas o aún no trazadas del todo, donde no es posible la identificación de puntos de localización o coordenadas precisas, según un viaje planificado” (Parra: 2016, p. 11). Se constituye entonces un ideario alternativo y una perspectiva política y cultural emancipadora que revela “que la potencia entre la zona fronteriza del cine y la educación es pedagógica, estética y políticamente fértil para profundizar el conocimiento de sí y del mundo” (Fresquet: 2014, p.182), condición que reviste de posibilidad la configuración de coordenadas pedagógicas distantes de la tradición escolar cincelada por el logos hegemónico de cada espíritu histórico.

Partiendo de que esta propuesta debe ampararse sobre una reflexión de la praxis de la decisión que interroga por la relación libertad-mundo-subjetividad (Pallarès *et al.*:2019), la filosofía de la existencia de Sartre complementa las imágenes de elección de esta propuesta, las cuales encuentran dimensiones relacionales con la cinematografía desde la posición de la pedagogía de los encuentros.

LA ELECCIÓN AUTÉNTICA COMO ITINERARIO DE UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA

El cine como territorio de ruptura y libertad creativa, implica en los sujetos de aprendizaje la concepción de una mirada distinta para navegar sobre las condiciones de enseñanza, desplegando escenarios y conversaciones que dibujen paisajes inusitados, que como espect-actores³, les permita elegir que plano ver o no ver, que postura tomar frente a la película y cuál valoración otorgar a lo observado, sea esta de naturaleza cualitativa o cuantitativa.

Es indudable que la apreciación genera libertad al permitir sentimientos de apropiación y significación de las imágenes, y en ese momento la película no contiene una verdad absoluta al hacerse susceptible de múltiples lecturas, porque si bien “materialmente la obra no cambia, la interrogación es siempre otra, siempre llevada por el contexto donde se inscribe” (Sorlin: 2010, p. 253) o como dirían Deleuze y Guattari (2015), la cosa-arte “es independiente del creador, por la auto-posición de lo creado que se conserva en sí. Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un bloque de sensaciones, es decir, un compuesto de afectos y perceptos” (p.164).

Es en este punto, que La pedagogía de los encuentros expone la tesis sobre la cual *enseñar tiene que ver con dejar libre al aprendiz*, esto implica una disrupción con los saberes tradicionales y los discursos imperantes, lo que hace contra-hegemónica las miradas formativas que emancipan para la toma de decisiones auténticas frente a los fenómenos que se plantean en relación con el mundo. En consecuencia, se pretende abordar la elección como meta de una subjetividad que se hace libre para sí misma, esto es, que puede explotar todas las relaciones habientes en su mundo con respecto al mundo de los otros. Cuestión que en palabras de McLaren (2003) implica comprender política, teórica y críticamente a la dominación y el tipo de oposición que debe producir a partir de nuevas formas de relación social en el espacio de lo público.

Expuesta la relación entre Pedagogía de los encuentros y decisión existencial, se hace importante abrir posibilidades a la elección, no solo *eligiendo una elección*, sino hacerlo con base a una valoración ontológica de autenticidad o inautenticidad, fuertemente arraigadas a las enseñanzas que parten de las geografías que aquí se recorren. El interés de este territorio pedagógico radica en la preservación de condiciones de autenticidad a la hora en que el sujeto elige un modo de vida existencial. Así, hay que desterrar del discurso formativo el modo de existencia inauténtico, correlato esencial de las pedagogías tradicionales (a modo del Sargento Hartman⁴) y sus enseñanzas para el miedo. Allí hay una *mala fe*, y por esto encubrimientos y ocultaciones “para rehuir lo que no se puede rehuir, para rehuir de lo que se es” (Sartre: 2017, p. 124). Lo inauténtico de este modo existencial tiene que ver con la *no* toma de partido consciente, esto es, “una elección que efectúo y que tiene por condición la afirmación de que no tengo elección” (Deleuze: 2014, p. 624), cuestión que implica una subordinación del pensamiento a los ejercicios del poder que restringen la libertad y la autonomía a condiciones del destino o el azar que “aboca a la ecuación maldita por la cual, buscando la libertad y luchando por ella, luchamos por la esclavitud” (Núñez: 2016 p. 182).

Desatar tal esclavitud es el horizonte de una Pedagogía de los encuentros. Por ello, la elección debe extraerse de los dejamientos dogmáticos de una escuela que no enseña a elegir con autenticidad reflexiva (Miranda: 2018), sino que indica los sentidos correctos de una verdad ya construida en un mundo ordenado por la inteligencia moderna. Se propone un mundo de interacción comunicativa a partir de la perspectiva que sustenta la alteridad y la otredad como territorios emergentes de conocimiento que complejizan las enseñanzas y los aprendizajes, no vehiculando el saber objetivo, sino desde otra orilla que busca configurar

³ Augusto Boal propone el término en el escenario del trabajo artístico para indicar que todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan.

⁴ El sargento de artillería Hartman (R. Lee Ermey) es un personaje de la película de 1987 Full Metal Jacket del director norteamericano Stanley Kubrick.

territorios de pensamiento “para que desagarremos el firmamento y nos sumerjamos en el caos” (Deleuze y Guattari: 2015, p. 203).

Los relacionamientos que se quieren rescatar para esta propuesta instauran discursos formativos diferentes a los ordenamientos tradicionales de estabilización, y otorgan un tipo de movilidad alternativa a las elecciones de los modos de vida de sus estudiantes (Sánchez y Elías: 2017); es decir, formar a los sujetos de aprendizaje para elegir con autonomía, en condiciones que según Deleuze (2014) permitan *elegir*, en un movimiento incesante que comienza a cada instante.

Tal eterno retorno de la decisión como territorio auténtico de libertad, implica una repetición, transgresora y contra hegemónica en su relación con el devenir. No se toman elecciones solo por tomarlas o porque se tiene la capacidad, sino para responder a alguna condición subjetivante que arremete para volverse sentido común. Cuando tal decisión es propia y emancipada en la condición ontológica, genera una conexión ética y política que se vuelve coyuntural debido a que la “responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera” (Sartre: 1973, p.4); lo que significa que la condición ontológica de la elección no implica un acto consciente de la voluntad con implicaciones para-sí mismo, sino que se despliega en una relación ético-política directa entre el sujeto de elección y la humanidad entera como receptora activa o pasiva de tal decisión.

En razón de esto, una dimensión pedagógica que asegure una identidad formativa debe estar destinada a las vueltas de contemporaneidad como acontecimientos que integran la “realidad de lo virtual, en formas de un pensamiento-naturaleza que sobrevuelan todos los universos posibles” (Deleuze y Guattari: 2015, p.179) evitando el estatismo de la modelación. Por ello, se desechan modelos, leyes y unidades colectivas, buscando la repetición en un camino de la decisión que expresa “al mismo tiempo una singularidad contra lo general, una universalidad contra lo particular, un elemento notable contra lo ordinario, una instantaneidad contra la variación, una eternidad contra la permanencia. Desde todo punto de vista, la repetición es transgresión” (Deleuze: 2006, p.23). Una pedagogía de los encuentros funda nuevos presentes, haciendo de la temporalidad una experiencia de repetición que se antepone y avanza más allá de la secuencialidad del tiempo cronológico (Pérez: 2018).

Esto sucede debido a que la transgresión es el extremo de la diferencia, la exacerbación transformadora de un tiempo que resiste al normalizador paso de las sucesiones cronológicas. Por tanto, la elección auténtica confabulada con las crisis para tramar pensamientos alternativos que no presenten más finales que los nuevos comienzos “en favor de una realidad más profunda y artista” (Deleuze: 2006, p. 23). En este campo, una elección auténtica de modos de vida existencial gestada a partir de las prácticas de comunicación entre profesor y estudiante, tiende ontológicamente a la “necesidad de cuidar aquello que no cuidas” (Kohan: 2015, pp. 16-17) como mencionan Kohan y Masschelein respecto del dialogo sobre el papel del pedagogo y del filósofo.

Es esta la vuelta socrática al *sí mismo* de la relación del cuidado (Sorge) actualizada en el pensamiento heideggeriano, el cual inaugura una interacción existencial con aquello que se es, lo que implica atención a las realidades particulares devenidas de la aparición de la nada en relación con el ser; por esto, el emerger de las “Negatidades”, como perspectiva a la conciencia de la muerte, los aburrimientos y sufrimientos desde la base de una relación existencial, moral, estética y política de su mundo de vida “provoca en el otro la imposibilidad de continuar viviendo del modo en que vivía antes, en términos de una revelación del mundo y una potencialidad en sí misma” (Kohan: 2015, p. 23). Estos factores que tienen que ver con la elección auténtica y la ocupación de sí mismos como sujetos existenciales, que despertados para una relación de ipseidad (Selbstheit), desarrollan ocupaciones inmanentes que aperturan los miedos (inautenticidad) o las angustias (autenticidad), como determinantes de la conciencia de libertad abierta a la decisión.

En este punto la angustia como “captación reflexiva de la libertad por ella misma” (Sartre: 2017, p. 87), libra de la mala fe de evitar el compromiso de la elección (miedo), al permitir una grieta por donde se cuele el ser- en- sí- mismo; instituyendo una elección libre y un desarraigue de los miedos que reconstruye visiones

distintas, movimientos revolucionarios o ideas alternativas que arrojan al proyecto existencial del habitar fáctico, pero también a la tortura y compromiso de la elección debido a que existencialmente:

Emerjo solo y, en la angustia frente al proyecto único y primero que constituye mi ser, todas las barreras, todas las barandillas se derrumban, nihilizadas por la conciencia de mi libertad: no tengo ni puedo tener valor a que recurrir contra el hecho de ser yo quien mantiene a los valores en el ser; nada puede tranquilizarme con respecto a mí mismo; escindido del mundo y de mi esencia por esa nada que soy, tengo que realizar el sentido del mundo y de mi esencia: yo decido sobre ello, yo solo, injustificable y sin excusa. Haciendo por esto determinante, la aparición de la angustia como ese modo de ser de la libertad que instituye los fundamentos y relacionamientos (Sartre: 2017, pp. 86-87).

El camino por constituir una imagen pedagógica mediada por el cine como dispositivo religador considera la angustia a las negatidades relacionales del no-ser como eje de interrogación y aparición, que al contacto con los sujetos de aprendizaje producen desterritorializaciones y re-territorializaciones producto del constante tambalear de los centros objetivos de explicación. Esto mueve al aprendiz a tomar la decisión de imprimir su autonomía o dejarla al azar desde las intelecciones que no pudieron partir del tratamiento reflexivo de la angustia resultante de su propio gobierno. Esto tiene fuertes conexiones políticas (en relación con el mundo de los otros), estéticas (en relación con el cuerpo y las afecciones) y ético-morales (en relación a la re-visión crítica de sus prácticas de vida cotidiana) encaminadas en construir un pensamiento que permita “aprender de nuevo a ver, a estar atento, orientar la conciencia, hacer de cada idea y cada imagen, a la manera de Proust, un lugar privilegiado” (Camus: 2012, p. 42).

Lo hasta aquí conseguido, campa en la necesidad de construir un mundo pedagógico singular como complejo sintético de realidades (Sartre: 2017) que potencie la imaginación y la creatividad del diálogo escolar socio-humanístico; encontrando en el choque de mundos de vida convivientes la diversificación de caminos que hagan de la experiencia de lo incierto e intempestivo, un sentido para el tratamiento del saber pedagógico. Esta pedagogía divergente declara la realidad como correlato de la acción (Sartre: 1975), permitiendo asumir elecciones al respecto de los modos de existencia en los sujetos de aprendizaje; asunto que constituye la complejización de una forma trascendente de libertad que tiene que ver con la problematización del sí mismo cogital, extrapolado a los horizontes constituyentes del otro en los sentidos de elaborar escenarios modulados de libertad y autonomía que enriquecen el mundo de las relaciones escolares.

MOMENTOS DE LA EXPRESIÓN CREATIVA: UN SOBREVUELO POR LA PEDAGOGÍA DE LOS ENCUENTROS

Las aproximaciones a la pedagogía de los encuentros aquí desarrolladas evidencian posibilidades para los sujetos de aprendizaje en cuanto abren experiencias creativas mediadas por la imagen cinematográfica en el territorio de las apreciaciones agudas de las Negatidades, y en la libre configuración creativa que interrelaciona las alteridades desplegadas por las condiciones existenciales y comunicadas a través de las diferencias creativas⁵.

⁵ Para esto se expusieron coordenadas de trabajo práctico que requieren la intervención y disposición de orientadores dispuestos a desarrollar el área de las artes audiovisuales en relación con la especificidad de su saber, lo mismo que a construir un mundo filosófico-pedagógico que soporte tal libertad inventiva, lo cual está consignado en la tesis doctoral titulada “Propuesta pedagógica alternativa mediada por la imagen-cine en función de procesos contra-hegemónicos de creación en educación superior” que reposa en el siguiente enlace:
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2593>

Esta intencionalidad pedagógica no responde a la necesidad de habilitar al estudiante en la técnica de las llamadas competencias comunicativas, ni busca validaciones del público espectador durante las socializaciones en eventos institucionales bajo el “aplaudimetro de la fiesta de fin de curso, con los padres o con cualquier otro público” (Bergala: 2007, p. 167), lo cual vulgariza, masifica y menoscaba el éxtasis artístico proveniente de la ejercitación de las sensibilidades abiertas. Se abren aquí posibilidades de experimentar arrojados de libertad en el entrecruzamiento de las voluntades creadoras, consiguiendo una visión auténtica y una postura de mundo que pueda ser compartida y defendida comunicativamente ante quien mira desde el interior de un mundo que modula una forma nunca acabada.

Por consiguiente, la naturaleza de esta relación pedagógica se basa en los encuentros que puedan surgir de una interacción inventiva, de las puesta en marcha de etapas ficcionales que vuelvan maleables las realidades (Hernández y Navarro: 2018), consiguiendo otras comprensiones e interpretaciones que implican fracturar el dispositivo de control que por antonomasia tiene la evaluación para el dominio del territorio formativo, esto desde la verificación positiva accionada por el maestro, la institución y el Estado mediante la transmisión del saber. En este nuevo contexto, y siguiendo a Bergala (2007), lo que debe evaluarse es la implicación y coherencia del proyecto en que el alumno se enfrenta el rodaje y el montaje en función de hacer verdaderas elecciones, en una experiencia de la que aprendió por vías no habituales de la enseñanza.

Esta mirada aprovecha los ejercicios críticos y creativos de la imagen-cine para impulsar en el estudiante sus propias consideraciones frente al mundo actualizado a su intelección, procurando como comenta Sorlin (2010), “una impresión de placer, fuente de una profunda satisfacción, que nos impone, en ciertos momentos, dejarnos llevar por una suerte de adhesión íntima, por la certeza de que algo fue alcanzado, que es esencial y nos gusta” (p. 253). Esto aleja del proceso evaluativo las consideraciones objetivistas cuya intención es reproducir, a través de códigos específicos “la estructura social e incorporar en cada sujeto los principios de poder y control socialmente imperantes: el primero, a través del currículum; el segundo, a través de la pedagogía: siendo ambos validados y certificados por la evaluación” (Guerrero: 1990, p. 108). Se tiene entonces un acercamiento, en el reverso de la diferencia, a las enseñanzas-saberes y dimensiones de la sensibilidad estética que favorecen apreciar una obra en cuanto epicentro de un mirar singular. Los métodos, desarrollados desde técnicas cinematográficas asequibles, se integran a un proceso evaluativo participativo que surge del entretrejo de saberes enseñados y de la interpretación que el estudiante hace para tramar su propia voz en la construcción del mundo formativo.

Cada momento del desarrollo práctico da lugar a que las prácticas de clase habiten plataformas singulares de expresión desde la transfiguración pedagógica de cada uno de los actores intervinientes; se desata así el nudo gordiano de las jerarquías y los roles tradicionalmente asignados en la escuela a las subjetividades (la niña bonita, el carismático, el extrovertido, el introvertido, el inquieto, etc.), trasladándolos al escenario del cine en función del ejercicio de la libertad y la autonomía. Estas movibilidades son destacadas en el escenario escolar por Bergala (2007) al expresar que el estudiante debe verse confrontado a la responsabilidad de elegir el gesto creativo, y sin implicar la elaboración de una película propia, lo importante es situar los momentos pedagógicos de creación individual y grupal. Así, los espacios de creación e inter-relación, se posibilitan al extender al menos una consideración de cada integrante en el desarrollo de la experiencia de creación. De ahí que interesa más el proceso que la obra terminada, y la participación y la ruptura se antepone al egocentrismo de la muestra al público, no porque sea un ejercicio innecesario para incentivar la formación, sino porque es tan sólo un acontecimiento colateral a la experiencia singular de cada profesor y estudiante en su relación con la obra.

Por consiguiente, la pedagogía de los encuentros no se enfoca en la relación intelectual entre las películas de la historia y la historia de las películas, en su interés por atraer la paciente atención del erudito (Sorlin: 2010), sino en un ejercicio de enseñanza interactivo con la imagen-cine, que confabula un auténtico decir. Esto establece una relación immanente de antagonismo entre los encuentros de quienes enseñan y aprenden, en una interacción comunicativa transformadora de la que ninguno sale ileso.

Estas relaciones enfrentadas al Ser de lo específico y la Nada de lo posible, configuran un saber transfigurable, afectable y transformable por las subjetividades confluyentes en el mundo de la clase, las cuales atraen conciencias de rebelión y contra-hegemonía en “el enfrentamiento perpetuo del hombre con sus propia oscuridad. Es exigencia de una imposible transparencia. Pone al mundo en tela de juicio en cada uno de los segundos” (Camus: 2012, p. 73). La Pedagogía de los encuentros halla substrato por fuera de los marcos normativos tradicionales del saber, pretendiendo búsquedas utópicas y los encuentros desterritorializantes que hacen de cuerpo, rostro y conciencia un nuevo escenario de expresión formativa singular, reinventada en la comunicación estética y política para enriquecer los mundo de vida en las que el cine se apropia de las marginalidades afectivas y las hace “un acontecimiento útil y significativo, el verdadero núcleo del relato, por lo tanto se piensa que el cine puede aportar algo a una mejor comprensión de la vida y de la muerte” (Asensi: 2012, p. 218-219).

APORTES FINALES

Este trabajo se situó en la construcción de un sentido pedagógico que desarticulaba el modelo cósico de la educación, proponiendo una praxis de enseñanza que integró la mirada estética del cine, el acontecimiento comunicativo y la reacción política como epicentro desterritorializador que apertura diálogos de saberes y propicia decisiones existenciales auténticas.

Se estableció entonces un aprovechamiento de la mirada filosófica para enriquecer el dominio educativo, el cual se piensa desde ópticas contemporáneas que vislumbraron nuevos horizontes de encuentro y de resistencia desde “la idea de cultura como terreno de lucha, es decir, el reconocimiento de la cultura y el poder como práctica política y educativa constitutiva” (Giroux: 2003, p. 132). Por esto la pedagogía de los encuentros entra a movilizar los sentidos perdidos desde la inversión piramidal del conocimiento; de una mirada de saber puramente exterior, a un gobierno de sí que entreteje los flujos de vida, dando lugar a una transformación del sujeto de aprendizaje desde la orientación puramente orgánica de las decisiones sobre sus modos de existencia auténtica.

En consecuencia, se propuso un cambio en la idea de totalidad propia de la relación saberes-subjetividad-verdad, por una concepción alternativa que implica una asunción de la singularidad existencial del sujeto de aprendizaje que evita las adaptaciones y propicia las rupturas y la creación de saberes disidentes e incómodos a las lógicas y sentidos del control que adquieren las tesis desbordadas de lo incierto e intempestivo. Por tanto, se expuso el cine como dispositivo de desterritorialización que permite miradas creativas para la construcción de posiciones sobre el saber enseñado en la práctica pedagógica.

Argumentar cómo la pedagogía de los encuentros asume una posición racional de comunicación práctica que se reinventa desde su extremo estético (imagen moderna), posibilita una relación de alteridad-otredad que complejiza el enunciado de los saberes y los integra para la transformación de los sujetos de aprendizaje. Propuesto así, asumimos que el proceso pedagógico no debe producir un saber sustentable, sino elecciones auténticas sobre modos de existencia que reconozcan en el cine una naturaleza creativa que captura su alteridad (Bergala: 2009), fundadora además de nuevos principios a diferencia de un dispositivo de entretención o decodificación lingüística. Esto hizo necesaria la exposición de una pedagogía de resistencia que entra a fortalecer las bases creativas de una práctica formativa desde la imagen-cine, la cual aleja al sujeto de los contenidos históricos de verdad, permitiéndole asumir un gobierno propio en la auténtica toma de decisiones acerca de modos de vida existencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENSI, J. (2012). Pedagogía de la muerte a través del cine. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 13, pp. 218-220. Madrid.
- BERGALA, A. (2007). *La Hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Editorial Laertes, Barcelona, España.
- CAMUS, A. (2012). *El mito de Sísifo*. Alianza editorial, Madrid: España.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2015). *¿Qué es la filosofía?*. Editorial Anagrama: Barcelona: España.
- DELEUZE, G. (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos aires: Editorial Cactus.
- DELEUZE, G. (2014). *Cine II: Los signos del movimiento y el tiempo*. Buenos aires: Editorial Cactus.
- DELEUZE, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos aires: Amorrortu editores.
- FRESQUET, A. (2014). *Cine y educación: La potencia del gesto creativo*. Editorial ocho libros, Santiago: Chile.
- GALLEGO, D. E.; BUSTAMANTE, L.; GALLEGO, L.; SALCEDO, L.; GAYA, M. y ALFARO, E. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), pp. 144-161. DOI: 10.22507/rli.v14n1a13
- GARCÍA LOZANO (2018). Educación y modernidad en la sociedad civil colombiana. *Encuentros Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 08, pp. 27-50.
- GIROUX, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Editorial Morata, Madrid: España.
- GUERRERO, A. (1990). Currículum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol (2), pp. 101-110.
- GUTIÉRREZ, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 31, pp. 83-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- HEIDEGGER, M. (2005). *¿Qué significa pensar?*. Editorial Trotta, España.
- HELD, K. (2015). Temple anímico fundamental y crítica a la cultura contemporánea en Heidegger. *Revista Co-herencia* Vol. 12, No 23, pp. 13-40. Medellín, Colombia.
- HERNÁNDEZ, J. D. y NAVARRO, L. (2018). Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica.
- HERNÁNDEZ ALBARRACÍN, J.D & M. L. PEÑARANDA GÓMEZ (Edit.). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- HERNÁNDEZ, J. y GARAVITO, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), Doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018014>
- ISER, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Mayoral, A. *Estética de la recepción*. Editorial Arco/Libros, Madrid: España.

- KOHAN, W (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Editorial Mino y Dávila, Buenos aires: Argentina.
- LIPOVETSKY, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama, Barcelona: España.
- MALDONADO, J. (2008). *Música y creación: un sentido en el pensamiento de Gilles Deleuze*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- MARRATI, P (2006). *Gilles Deleuze. Cine y filosofía*. Ediciones nueva visión, Buenos aires: Argentina.
- McLAREN, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo* (M. Rosenmberg y R. N. Wolochwianski, Trads., 2ª ed.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- MIRANDA, F. (2018). *Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política Pública*. *Perfiles Educativos*, Vol. XL, Núm. 161, pp. 32-52.
- NÚÑEZ, A. (2016) *Potencia, Poder y Lugar. Una reflexión acerca de la libertad y el espacio político en G. DELEUZE y SPINIZA*. *Revista de filosofía Themata* (53). Pp. 179-194.
- PALLARÈS, M. y CHIVA, Ó. (2017). *La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri*. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 82, pp. 91-113.
- PALLARÈS y CHIVA, Ó. (2018). *El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad*. *Pensamiento*, vol. 74, 282, pp. 835-852.
- PALLARÈS, M. (2019). *Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo Una aproximación a partir de la serie The Wire*. *Arte, individuo y sociedad*, 31, (2) pp. 375-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60635ARTICULOS>
- PALLARÈS, M.; CHIVA, Ó.; PLANELLA, J. y LÓPEZ, R. (2019). *Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos*. *Perfiles Educativos*, Vol. XLI, Núm. 163, pp. 123-137.
- PARRA, J. D. (2016) *David Linch y el devenir cine de la filosofía*. Instituto tecnológico metropolitano, Medellín: Colombia.
- PÉREZ, L. (2018). *Abuelas universitarias: Roles y funciones en la vida profesional y familiar*. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), pp. 35-68.
- RAMOS, F. J. (2016). *Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo*. *Foro de Educación*, Vol. 14, Núm 20, pp. 13-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- RODRÍGUEZ HERRERO, P.; DE LA HERRÁN GASCÓN, A. y CORTINA SELVA, M. (2015). *Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio*. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. Doi: 10.5944/educXX1.18.1.12317
- ROJAS, D. (2018). *Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica. El aula-locación*. *Revista KEPES* Año 15, Núm. 18, pp. 11-44. Doi:10.17151/kepes.2018.15.18.2
- SÁNCHEZ, A. y ELÍAS, M. (2017). *Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios*. *Estudios Sobre Educación*, 32, pp. 27-48. Doi: 10.15581/004.32.27-48.
- SARTRE, J. P. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Editorial Sur, Buenos aires: Argentina.

SARTRE, J. P. (2017). *El Ser y la Nada. Ensayo para una ontología fenomenológica*. Editorial Losada, Madrid: España.

SICERONE, D. A. (2016). Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias. *Revista de Filosofía*, 82(1), pp. 23-36.

SORLIN, P. (2010). *Estéticas del Audiovisual*. La marca editora, Buenos aires: Argentina.

ZOURABICHVILI, F. (2004). Deleuze. Una filosofía del acontecimiento. Amorrortu editores, Buenos Aires: Argentina.

ZUBIRI, X. (1980). *Inteligencia emocional*. Alianza editorial, Madrid: España.

ZULUAGA, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Editorial siglo del hombre, Santa Fe de Bogotá: Colombia.

BIODATA

Juan Diego HERNÁNDEZ ALBARRACÍN: Comunicador social Universidad de Pamplona. Magister en Filosofía Universidad Industrial de Santander (UIS) y Doctor en ciencias de la educación Universidad Simón Bolívar. Profesor planta universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación "Educación, Ciencias Sociales y Humanas" de la Universidad Simón Bolívar, Correo electrónico: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

María Daniela RAMÍREZ LINDARTE: Comunicadora social Universidad de Pamplona y Maestrante en Gestión cultural y producción audiovisual Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: danielindarte@gmail.com

Carlos Fernando ÁLVAREZ GONZALES: Filósofo Universidad Industrial de Santander (UIS), Magister en Bioética, Universidad del Bosque y Doctor en Investigaciones Humanísticas, Universidad de Oviedo, España. Profesor Universidad Simón Bolívar, Perteneciente al grupo de investigación Altos Estudios de Frontera de la universidad Simón Bolívar, Colombia. Correo electrónico: calphilo@yahoo.com.co

José Joan GARAVITO PATIÑO: Comunicador Social Universidad De Pamplona, Magíster En Educación Universidad Simón Bolívar y Doctorando En *Ciencias Sociales y Educación* Universidad De Huelva. Actualmente Profesor Planta Universidad Simón BOLÍVAR.