

Cine, subjetivación y educación. Un “ensayo” a varias voces

César Donizetti Pereira Leite¹, Óscar Espinel¹

Universidad Estadual Paulista – UNESP, Brasil; Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

Resumen

Este “ensayo” aborda algunas miradas, palabras y conexiones entre el cine, la filosofía, la infancia y la educación. Para ello, se plantea un diálogo entre dos proyectos con perspectivas bastante próximas y escenarios disímiles: uno desde Brasil, a través de la producción de imágenes por parte de niños y niñas; y el otro, desde Colombia, que pregunta por las formas en que se asume la relación entre enseñanza y filosofía. Esta conversación explora las relaciones, distancias y giros desde tres ejes de análisis: (1) la infancia; (2) las relaciones entre cine y educación; y (3) las posibilidades investigativas e inquietudes sobre cine, filosofía y educación. El conjunto de interpelaciones y convergencias permite insinuar algunos interrogantes de cara a la investigación, la filosofía, su enseñanza y el trabajo con niños y niñas a través de la producción de imágenes.

Autor de correspondencia:

oscar.espinel@yahoo.com

Recibido: 15 de julio de 2020

Revisado: 30 de julio de 2020

Aprobado: 21 de septiembre de 2020

Publicado: 25 de enero de 2021

Palabras clave: infancia, cine, enseñanza de la filosofía, aprender



Para citar este artículo: Leite, C., & Espinel, O. (2021). Cine, subjetivación y educación. Un “ensayo” a varias voces. *Praxis & Saber*, 12(29), e11454. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11454>

Cinema, subjectivation, and education. An “essay” by several voices

Abstract

This “essay” addresses some perspectives, words and connections between cinema, philosophy, childhood, and education. To this end, a dialogue is established between two projects with very close perspectives and differing scenarios: one from Brazil, through the production of images by children; and the other, from Colombia, asking about the ways in which the connection between teaching and philosophy is assumed. This conversation explores the linkages, distances, and shifts from three axes of analysis: (1) childhood; (2) the relations between cinema and education; and (3) the possibilities of research and concerns about cinema, philosophy, and education. The set of interrogations and convergences allows to suggest some questions regarding research, philosophy, its teaching, and the work with children through the production of images.

Keywords: childhood, cinema, teaching philosophy, learning

Cine, subjetivação e educação. Um “ensaio” em várias vozes

Resumo

Este “ensaio” aborda alguns dos olhares, palavras e conexões entre o cinema, a filosofia, a infância e a educação. Para este fim, é proposto um diálogo entre dois projetos com perspectivas bastante próximas e cenários diferentes: um do Brasil, através da produção de imagens realizadas por crianças; e o outro, da Colômbia, questiona sobre as formas pelas quais a relação entre ensino e filosofia é assumida. Esta conversação explora as relações, distanciamentos e voltas em torno destes três eixos de análises: (1) a infância; (2) a relação entre cine e educação; e (3) as possibilidades e preocupações investigativas que se abrem na relação entre cinema, filosofia e educação. O conjunto de interpelações e convergências permite insinuar algumas questões relativas à pesquisa, à filosofia, ao ensino, e aos trabalhos com crianças através da produção de imagens.

Palavras-chave: infância, cinema, ensino de filosofia, aprender

El cine no es una lengua, universal o primitiva, ni siquiera lenguaje. Saca a la luz una materia inteligible que es como un presupuesto, una condición, un correlato necesario a través del cual el lenguaje construye sus propios «objetos».

—Deleuze (1987, p. 347)

El presente artículo es una trama hecha de lecturas y palabras cruzadas; un diálogo palpitante en torno a inquietudes comunes, a saber, las relaciones entre cine, infancia, filosofía y educación. Una de las voces participantes en este encuentro en forma de escrito es la del grupo de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad de Uniminuto, el cual, desde el proyecto de investigación interinstitucional *Balance de las formas de enseñanza*

de la filosofía en Colombia: entre práctica y experiencia¹, se ha propuesto rastrear las formas y expresiones que ha asumido la pregunta por la enseñanza de la filosofía. En medio del recorrido y de las exploraciones del grupo, cierto giro metodológico desde la enseñanza hacia el aprender ha tomado forma, el cual posibilita otras maneras de pensar e interrogar las relaciones entre filosofía y enseñanza. Allí, el cine, la imagen-concepto y la imaginación cinematográfica tienen un lugar especial en la tarea de interrogar cómo se asumen las relaciones entre filosofía y enseñanza. De hecho, esta inquietud ha sido la base del *III Seminario Internacional de Enseñanza de la Filosofía*, cuyo eje de análisis fueron las relaciones entre cine y filosofía². Justamente, este encuentro ha suscitado algunas de las conversaciones, reflexiones e ideas que aquí se recogen y discuten entre dos formas cercanas de comprender, habitar y *existenciar* la filosofía y su enseñanza.

En este punto, se gesta el cruce entre el conjunto de preguntas en torno al aprender y las inquietudes del grupo de investigación IMAGO, Laboratorio da Imagen, Experiencia e Criação de la Universidad Estatal de São Paulo [UNESP], Brasil. Tanto las pesquisas de IMAGO en torno al cine, la infancia y la educación como las exploraciones en torno a las nociones de experiencia, producción de sí y ejercicio realizadas desde el proyecto colombiano ayudaron en la tarea de trazar rutas de indagación y emprender nuevas exploraciones: un *pensar con* que se rebela a un *pensar lo mismo*.

Así las cosas, desde sus trabajos en Brasil, IMAGO ha desarrollado pesquisas en torno a los procesos de producción de imágenes por parte de niños y profesores de educación infantil, centrando la mirada, particularmente, en la manera como, en el desarrollo de esos espacios de producción, emergen potencialidades desde y en las prácticas educativas con niños y niñas. Los trabajos de IMAGO se han enfocado, entre otros aspectos, en cuestiones relativas a las políticas de subjetivación dentro de una cultura permeada por la imagen y por el cine. En efecto, en este artículo ensayaremos algunas reflexiones sobre esas potencialidades y procesos de subjetivación en —lo que llamamos, aún a tientas— una *imaginación cinematográfica*. Un “ensayo” en el sentido de ensayar (Leite, 2012).

Un texto-ensayo o un ensayo hecho texto

Ante de continuar es conveniente arriesgar un par de líneas respecto al ejercicio de escritura que nutre esta apuesta. Así pues, un texto escrito a manera de ensayo es, en sí mismo, el objeto *de* y *del* pensamiento. Esto es, un “ensayar, exponer y exponer-se en medio de estos encuentros” (Espinel & Pulido, 2017, p. 154), con el fin de esculpir las maneras de preguntar, pensar y decir. Es, en última instancia, un ejercicio de pensamiento en sí mismo, razón por la cual no puede prometer certezas y hallazgos; tan solo un recorrido y múltiples preguntas.

De otra parte, un escrito presentado a manera de ensayo es un intento de *pensar con* más que de *mostrar a*. Su propósito se encamina más a un *tras-formar* que a un *in-formar*. Esto suena bastante extraño y osado en medio de la tendencia académica contemporánea caracterizada por la hegemonía del *paper* —o del artículo académico— que tiene por finalidad presentar los resultados de la investigación —incluso, por absurdo que parezca, antes de

1 Proyecto adelantado a partir del trabajo conjunto entre el grupo de investigación *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* de Uniminuto y GIFSE, grupo de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC].

2 El *III Seminario Internacional de Enseñanza de la Filosofía. Cine, filosofía y pensamiento* tuvo lugar en las instalaciones de la UPTC los días 13 y 14 de noviembre de 2019.

terminar o realizar dicha “investigación”—. Y lo decimos en inglés (*paper*) —siguiendo el tono de Garcés (2015)— porque, además de mostrar la preponderancia que asume el idioma en la validación del conocimiento, también deja ver que dicho reconocimiento tiene que ver con unas maneras, objetos de indagación y hasta selectas ciencias de proveniencia que marcan el nivel de credibilidad.

Esto implica que en el *paper* se tiende al silenciamiento de la voz: este estándar formal tiene como consecuencia el acallamiento de la voz propia del filósofo o la filósofa, el borrado de su cuerpo en el texto ya formateado. (Garcés, 2015, p. 66)

En contraposición, el escrito que presentamos a continuación no solo se abstiene de reducir la investigación a la generalizada obsesión por la innovación y la frenética aplicabilidad, sino que evita la pretenciosa misión de cerrar reflexiones, indicar conclusiones perentorias, sugerir respuestas acabadas y encaminar sentidos o ideas definitivas. La escritura es encarnada como parte del oficio y del recorrido con el propósito de presentar ejercicios de pensamiento que coquetean, tanto en el contenido como en la forma, con una perspectiva que planea poner en conexión el niño, la infancia, el cine y la educación.

En consecuencia, el *ensayo*, en este experimento que llamamos artículo, será pensado, justamente, como algo que está en proceso, algo que no está listo o acabado; algo por venir, tal como a menudo lo decimos cuando nos referimos a un ensayo de una pieza teatral o de la función a presentar. Se trata, en medio de este experimento, de un proyecto que empieza a construirse desde sus cimientos y no solo desde lo que ha de ser mostrado, exhibido, admirado. En este *performance*, el ensayo no cierra la obra, por el contrario, abre la obra. Es más, es una obra hecha ensayo que acoge lo que sucede tras bambalinas, detrás del escenario. Este ensayo está en un “entre” aquello que se pretende y aquello que se va haciendo verbo. El ensayar es la obra en sí misma de la que los espectadores, en cualquier otra situación, solo lograrían apreciar el episodio final, la versión abreviada para presentar.

Si lo vemos bien, un proyecto es en realidad un ensayo. No se tiene precisión ni certeza respecto de lo que va a ser encontrado. La incertidumbre y la fuerza de la pregunta mueven su intención investigadora, su imaginación y curiosidad. Así, ensayar es ponerse en los inicios, en la infancia de las cosas. Es partir de la pregunta, pero también asumirla, habitarla, experimentarla e iniciar la expedición apoyados en la fuerza de la inquietud. En este sentido, si un proyecto es ensayo y la investigación misma es expedición abierta sin destino seguro, la escritura también es o puede hacerse proyecto, investigación, pensamiento, acto del pensar.

En este orden de ideas, presentar un texto-ensayo es una forma de presentar un “texto infantil”, pero no por ello menos vívido o vivido. Por el contrario, un texto-infantil, además de auténtico, tiene la posibilidad de dejar apreciar los movimientos del pensar, la contundente confrontación de las preguntas y no solo el frío reporte de resultados. Por tal razón, más que simulacro y arreglo ordenado, un texto-infantil en tanto cuerpo-infantil goza de imprudencia, im-pertinencia, intempestividad y auténtica curiosidad. En definitiva, un texto-infantil es un texto hecho experiencia, un texto verbo, un “textar”³ en el propio movimiento de la lectura, la escritura y la relectura.

3 Un “hacer texto” que hace énfasis en el “hacer”, en el ejercicio de hacer el texto; un texto que no termina con la escritura, puesto que continúa siendo escrito en la (re)lectura; un texto abierto, inacabado y, sobre todo, un texto que habla y se va haciendo en medio de su decir.

Volvemos aquí al epígrafe de [Deleuze \(1987\)](#) que inaugura este artículo, para embarcarnos en tres temas que han sido fundamentales para nuestras reflexiones: el *cine* —o más bien las imágenes y producciones de los niños—, la *educación* y la *infancia*. Al mirar estos temas de cerca con un grupo de niños y tratar de establecer las diferentes conexiones entre ellos, hemos creado un campo de posibilidades donde, retomando a [Deleuze \(1987\)](#), *asuntos* como estos —a veces ininteligibles— se constituyen en *objetos de lenguajes*, miradas y sensaciones.

En coherencia con esta apuesta escritural, las discusiones y pasajes que presentamos están estructurados de manera análoga a un proceso cinematográfico. Por supuesto, podrían organizarse de diferentes formas, por lo que este es apenas uno de los posibles intentos en la discusión. Los episodios que componen el texto que sigue coinciden con las partes de una película. De este modo, el texto se dividirá en una *sinopsis*, en la cual se hará una breve presentación de los propósitos e inquietudes que nutren el escrito. La siguiente sección estará organizada en tres *escenas*: (1) la infancia; (2) las relaciones entre cine y educación; y (3) las posibilidades investigativas e inquietudes sobre cine, filosofía y educación. Las *escenas* se componen, a su vez, de planofragmentos empleados en el desarrollo de la exposición como disparadores y provocaciones. No obstante, las posibles analogías con la realización de una película no terminan allí, ya que cada una de las escenas, así como los fragmentos del diagrama, se conectarán permanentemente entre sí para formar una composición. En la trama —que apenas es una apuesta abierta—, cada parte, cada hilo, cada nudo, se ofrece exento de preestablecidas y rígidas ataduras. La ilación y la composición están en el terreno de la lectura y del lector, en tanto partícipe de la extensión cinematográfica del ejercicio.

Sinopsis

En la película *Un film comme les autres* (1968), Godard idea una forma muy original y audaz de hacer el montaje de la película. Según [Miranda \(2010\)](#) —cineasta brasileño, creador del *cine caipira* y ganador de varios premios en Cannes—, en la proyección de esta película “Godard también se ve tentado a apostar ‘cara o cruz’ con quien proyecta la película para decidir qué rollo de la película se proyectaría primero” (p. 39). Según esto, Godard (citado por [Miranda, 2010](#)) pretendía cuestionar las formas ya establecidas de hacer cine: “hacer una película políticamente y no una película política” (p. 40).

Situamos aquí el punto de partida de la exposición. Ante la dificultad de hallar un hilo conductor único, rígido e infalible, nos arrojamos a la idea de escribir mientras las letras y signos encuentran su trama en la escritura: pensar *con* y *a partir de* la escritura. No hay línea causal, ni orden estricto, tan solo inquietudes y pre-textos para pensar en los intersticios. Por eso, de manera arriesgada, retomamos la idea de Godard e intentamos experimentar para pensar con ella: ¿pueden el cine y la infancia presentarnos, políticamente, entradas y salidas múltiples para los cursos, aulas y programas que están por venir? ¿Qué aportes puede hacer a la educación el pensar las relaciones entre cine e infancia? ¿Qué significaría pensar el cine desde la infancia y la infancia desde el cine? ¿Puede el cine presentarse como forma de pensar más que como simple lenguaje, instrumento o vehículo del pensamiento? Con estas preguntas, nos proponemos examinar algunos lugares asignados a la infancia, al cine, a la enseñanza y a la investigación. Para ello, nos será útil la apuesta por la escritura como ensayo, como laboratorio de pensamiento.

Un texto-ensayo-película, como el que presentamos, procura romper con la habitual linealidad de los tiempos narrativos y los guiones pre-escritos. Es un texto que demanda una forma abierta e inaugural, animado por la fuerza de los interrogantes más que por el ansia de respuestas y certezas. El texto-ensayo-película es un texto que, desde su ensamble, pretende actuar política y disruptivamente. No es la linealidad lo que lo caracteriza, sino la fuerza de la imagen hecha inquietud o —¿por qué no?— el ímpetu de la pregunta hecha imagen-movimiento. Episodios, rupturas, gestos y rostros componen un extraño paisaje como pre-texto para cuestionar las relaciones entre cine, educación, filosofía e infancia.

Escena 1: infancia

Planofragmento I

En este primer momento, tomaremos la infancia como movimiento de partida. La infancia, en este sentido, se vincula con cierta *cronotopía* en tanto esfera conjugada y constituida por movimiento, tiempo y creación. Una territorialidad que se hace movimiento, pero a la vez, un movimiento que puebla una espacialidad. Hay muchas formas de hablar de la infancia; muchas, incluso, tratan lo infantil con inadecuadas sinonimias entre infancia y niñez. No obstante, aquí *comienzo* no significa una etapa dejada atrás, generalmente insignificante frente a la ansiedad que despierta la meta, el resultado, la finalidad. *Comienzo*, en nuestro caso, no es un momento que se olvida y se abandona. El comienzo que encarna la infancia es un acto inaugural siempre presente y, por ello, siempre actuante, movilizante, interpelante; un campo de tensión, de movimiento y de producción.

En general, es bastante común que la idea de la infancia se vincule con nociones de comienzo, inicio o punto de partida. Esto nos parece un buen prelude. Comenzar por el principio, comenzar por la infancia. En este sentido, entonces, nuestro ejercicio consistirá en tratar de construir un discurso que apenas inicia; un discurso siempre inaugural, nunca terminado, pero tampoco abandonado; un discurso que solo puede ser el punto de partida; punto de partida hecho metáfora debido al impulso que significa y no solo como el lugar estático que tiende a representar; un inicio hecho fuerza más que punto fijo o fijado; una exposición que no apunta a ninguna consumación, cierre concluyente o fin; un discurso infantil.

Planofragmento II

Después de que comencé mi ascenso a la infancia. ¡Vi lo sensato que es el adulto! [...]
¿Cómo no ascender aún más hasta la ausencia de la voz? ¿Por qué no ascender de nuevo a la
tartamudez? [Traducción propia]

—Barros (2013, pp. 380-381)

El poema de Manoel de Barros, poeta brasileño, nos invita a una fuerte inflexión. Nos señala el camino diferente que tomamos cuando concebimos el desarrollo humano/infantil. Hemos aprendido, modernamente, que la infancia es la primera etapa del desarrollo humano, por lo que nos sería imposible ascender a ella. En este sentido, desde la perspectiva más habitual, lo que podríamos hacer es, con la ayuda de la memoria/lenguaje, volver a la infancia. En el transcurso “natural” de nuestra comprensión, la infancia termina cuando nos hacemos adultos. De manera poética, Barros presenta lo contrario de ese supuesto moderno. Pensar en un supuesto movimiento de ascensión a la infancia genera gran asombro frente a la sensatez del hombre adulto y su deseo de distanciarse del sentido común. Una

idea como estas suscita incomodidad frente al comportamiento aceptable. Es un escándalo frente al modo de pensar y de actuar modulado por discursos y prácticas que guían nuestra forma occidental de mirar y de vivir.

Es en la infancia que Barros busca, desde la propia etimología de la palabra *in-fans* — aquel que no habla, que no tiene voz—, el momento pre-verbal de la idea de “prácticas” y de las formas de ser y de estar en el mundo; la posibilidad de vivir, en la propia experiencia, las formas de experimentar el mundo sin la necesidad de nombrarlo; ver el mundo en el sentido de des-ver las formas pre-establecidas y previamente prescritas por los sentidos que el lenguaje transporta en las palabras, en las miradas, en los discursos y —más específicamente, cuando hablamos de niños— en las prácticas de poder ejercidas sobre aquellos *in-fans* basadas en discursos de verdad sobre la niñez. No se trata de un regreso al estadio de la niñez. No es un elogio velado a un periodo de cierta ingenuidad, sino una relación donde el “no hablar”, el tartamudear, el hacer temblar la voz, el perder el habla frente al encanto de lo nuevo, el tocar lo nuevo y el ser tocado por ello se ubican en el comienzo de las cosas.

Planofragmento III

Barros (2013), una vez más, nos sorprende en el poema *Ejercicio de ser niño* con el siguiente “disparate”:

En el aeropuerto el niño preguntó:

—¿Y si el avión tropieza con el pájaro?

El padre quedó un poco aturdido y no respondió.

El niño volvió a preguntar:

—¿Qué pasa si el avión tropieza con un pájaro triste?

La madre sintió ternura y pensó:

¿No son los absurdos las mayores virtudes de la poesía?

¿Los disparates no están más cargados de poesía que el sentido común?

Al salir de la confusión, el padre reflexionó:

En verdad, la libertad y la poesía la aprendemos con los niños.

Y así fue. [Traducción propia]

El hábitat de la filosofía, del pensamiento y de la creación es la pregunta, la inquietud y la ignorancia. No es la ignorancia entendida en forma negativa como escasez, carencia o insuficiencia. Ello sería seguir entendiendo el conocimiento como posesión y al aula como espacio de acumulación. La concepción de ignorancia que está en capacidad de potenciar el aula de filosofía, según la línea socrático-platónica, es aquella concebida como saturación de opiniones infundadas⁴; una especie de intoxicación provocada por la acumulación acrítica de ideas. Así entendida, la ignorancia se convierte en un asunto para combatir en sentido contrario al usualmente acostumbrado. Es decir, no se combate la ignorancia

⁴ Estos planteamientos son trabajados magníficamente por Zuleta (1995) en el texto *Educación y Filosofía*. Algunas de estas ideas han sido retomadas en Espinel (2016) y en Espinel y Pulido (2016).

dotando de más información y conocimientos, pues ello es, justamente, la causa del estado de indigestión y confusión. Por el contrario, a la ignorancia se le enfrenta desde ella misma, desde el reconocimiento de la propia ignorancia y la necesidad de examinar aquellas pretendidas certezas que oscurecen el horizonte y obstaculizan la mirada. Una vez más, aparece la tensión entre estado y movimiento que deja entrever la infancia como actitud y, en esta oportunidad, a la ignorancia como acto inaugural, como potencia, como in-quietud.

En este orden de ideas, enfatiza Kohan (2007): “La ignorancia precisa del saber; la ignorancia sabe y la sabiduría ignora” (p. 154). El filósofo, nos “enseña” Sócrates, sabe que ignora. La ignorancia que necesita de la filosofía como episodio inaugural, en tanto movimiento sin fin, como cinta de Moebius, surge de un saber; saber que no se sabe. La ignorancia, en este bucle que suscita la paradoja llamada filosofía, invierte su acepción negativa para convertirse en gesto fundante, positivo y creador.

El mito de la ignorancia que nos muestra Sócrates no solo invierte la generalizada relación entre saber e ignorancia —el primero entendido como acumulación y la segunda como carencia—, sino que también invierte el sentido de la enseñanza y sitúa el acento en el ámbito del aprender. Sitúa la filosofía —su ejercicio, la posibilidad de su enseñanza y el acontecimiento del aprender— en la infancia. Este es el viraje metodológico que hemos venido rastreando desde Colombia en el desarrollo del proyecto de investigación *Balance de las formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía*. No hay nada que enseñar si por enseñar se entiende transmitir algo que se conoce. Conocer algo, en este sentido, sería poseerlo, tenerlo, ser *propietario de*, por lo que enseñar se hace sinónimo de donar, ceder, intercambiar y acumular. En contraposición, con el viraje metodológico que significa el énfasis en el aprender, se trata de voltear la mirada, en primer lugar, hacia sí mismo y el cúmulo de creencias enquistadas como dogmas; aprender a ver con sospecha y extrañamiento aquello que se dice saber o aquello que se nos presenta como verdadero. En suma, cultivar la sensibilidad que lleva a preguntarnos por la relación que establecemos con el saber y, por supuesto, con su contrario “aparente”, la ignorancia.

Planofragmento IV

En *Idea de la prosa*, Agamben (1989) es preciso al decir:

Por ello un adulto no puede aprender a hablar: han sido niños y no adultos los que han accedido por primera vez al lenguaje, y, a pesar de los cuarenta milenios de la especie de *homo sapiens*, precisamente la más humana de sus características —el aprendizaje del lenguaje— ha permanecido tenazmente ligada a una condición infantil y a una exterioridad: quien cree en un destino específico no puede verdaderamente hablar. (pp. 79-80)

Según Kohan (2011), la infancia se asemeja a la ignorancia en que, tradicionalmente, se cierne sobre ellas cierto tono de déficit, de debilidad y de incapacidad. Sin embargo, como en el caso de la ignorancia, lo que parece debilidad se transforma en potencia, apertura y natalidad. Sin la infancia —*in-fans*, «que no posee palabra»—, no aprenderíamos a hablar; de hecho, nada aprenderíamos del mundo. La infancia es la condición para aprender, como la ignorancia lo es para el saber. Sin infancia, dice Kohan (2011), “estaríamos hablando siempre lo mismo, así como sin ignorancia estamos quietos pensando que ya sabemos lo que es preciso saber” (p. 8). Mientras la ignorancia y la infancia movilizan, preparan y disponen, las certezas y los discursos pre-hechos inmovilizan, estancan y paralizan. Por esto, precisa

Kohan (2011), la infancia tiene que ver con el aprender, con el encontrar, con el encuentro; y, viceversa, el aprender tiene que ver con la infancia y la ignorancia.

La infancia —la ausencia de palabras— también tiene que ver con la ausencia de reglas fijas, pues todo está por explorar. No hay nada hecho de manera definitiva, pues todo está por hacer. No hay lógica ni coordenadas absolutas, pues, una vez se ingresa allí, uno se descubre despojado, desprevenido y ávido. La pregunta infantil, la pregunta cargada de infancia, desafía toda lógica y trasluce una verdad mucho más profunda: que toda lógica y toda estructura racional no son más que un pasaje, una contingencia, dentro de la historia de la verdad. La ingenuidad de la pregunta infantil —que pasa por el absurdo— señala la arbitrariedad de la verdad, de la regla y de la lógica. Muestra que no son más que un consenso, un acuerdo, una superposición sustentada en la anulación de otras formas y perspectivas.

La historia de la verdad, nos dirán Nietzsche y Canthilem, no es más que la historia del error que desafía la verdad y excede el campo de certezas pre-establecidas por la racionalidad dominante. Es un *error* que, paradójicamente, en su triunfo frente a las creencias hegemónicas, se hace nueva verdad. En otras palabras, el error es error frente al canon de certeza instituido. La verdad es verdad frente a lo proscrito como errado. En congruencia, la historia de la verdad es desplazamiento, momentánea fijación y enmienda de los límites entre lo errado y lo válido. A su vez, las reglas que rigen el decir y la esfera de lo racional tienen que ver también con los límites corredizos, escurridizos, dinámicos y provisionales entre lo impensable y lo pensable. Son precisamente estos límites los que desafían la infancia, la pregunta infantil y la filosofía. En otras palabras, el carácter *in-fans* del infante tiende a bordear las fronteras de lo impensado y se arroja sobre ellas al fijar nuevos rumbos y nuevas formas de preguntar.

Escena II: el cine y la educación

Planofragmento I

Hablar y escribir sobre cine no es nada fácil. Hablar y escribir sobre educación no solo no es fácil, sino que se ha convertido en un gran desafío; ha sido y se ha convertido en un tema demasiado complejo. ¿Cómo evitar caer en las continuas demandas de instrumentalización que uno de estos campos puede ofrecer sobre el otro? ¿Cómo escapar de los procesos colonizadores que se presentan tanto en el cine en relación con la educación o la filosofía, como de estas áreas en relación con el cine? ¿Cómo tramar espacios en los que el cine, la filosofía y la educación puedan habitar sus territorios, respetando las diferencias, espacialidades y temporalidades propias de cada uno de dichos campos de experiencia?

No pretendemos presentar ningún tipo de prescripción para el cine —sería demasiado pedagógico—, ni tampoco presentar ningún tipo de guion, argumento o escenario para la filosofía y/o para la educación —sería demasiado cinematográfico—. Precisamente, traducir en palabras lo que no está hecho por palabras es una de las mayores dificultades en la tarea de urdir este encuentro. Cuando hablamos de cine parece venir a la mente la idea de que, tal vez, lo propio del cine es lo que escapa a las propias palabras; o, dicho de otra manera, que una de las características del cine es exactamente aquello que habita en lo que la palabra no puede alcanzar del todo. Tal vez, de alguna forma, lo que podríamos decir sobre el cine es que este comienza, exactamente, donde nada puede ser dicho; donde una suspensión de la

palabra toma forma en imágenes, movimientos y tiempos. Lo que quizás crea la dimensión cinematográfica del cine, lo que hace cine a la película —y no otra cosa—, es que habita la dimensión de lo que solo puede ser dicho a través de aquel conjunto de imágenes, sonidos, enfoques, tiempos y movimientos.

Por su parte, generalmente la infancia también es vista como el lugar previo, ingobernable e indescifrable; algo que escapa a una racionalidad, que escapa a un control racional. Algo que, por lo tanto, ha de necesitar “educación”, ser “educado”, contenido, gobernado. Así, tanto el cine como la infancia comparten esta apertura hacia lo ingobernable. En consecuencia, se nos antoja preguntar a modo de provocación: ¿puede el cine ser una manifestación infantil de ciertas formas de estar en el mundo?

Planofragmento II

Cabrera (2015) aborda la centralidad que han asumido el concepto y el pensamiento racional en Occidente. En el primer capítulo de su libro *Cine: 100 años de filosofía*, afirma, por ejemplo, que “la visión tradicional del concepto fue predominantemente intelectual, formado por medio de un proceso que «depura» la realidad enfocada de sus características sensibles, particulares y emocionales, que no serían esenciales al concepto” (p. 16). El requisito fundamental para el concepto es que debe ser universal y, para ello, debe despojarse de todo particularismo, subjetivismo y hasta de toda excepcionalidad. La causalidad debe remplazar la casuística y la casualidad. La necesidad debe anular tanto la contingencia como la singularidad. *Definir* significará, desde este punto de vista, no solo delimitar, sino seleccionar aquello que pueda ser dicho para diferenciar, identificar y así ayudar en la comprensión de aquello que es objeto de la precisión.

Lo sensible, lo particular, lo emocional, no crean conceptos; en el mejor de los casos, son meros puntos de partida que deberán ser superados por instancias intelectuales; en el peor de los casos, introducen lo dudoso, lo falso, lo aparente y lo ilusorio. (Cabrera, 2015, p. 16)

La vivencia concreta es expulsada del imperio conceptual cuya regla máxima es la objetividad, aunque ello signifique cercenar aquella complejidad que llamamos *mundo*, *realidad*, *experiencia*.

Por su parte, el cine, en su potencia, habla de conceptos en movimiento, conceptos situados, conceptos en relación. El cine es, en este sentido, una forma de pensar a partir de imágenes-concepto y conceptos-imagen. Incluso, podríamos referirnos a ellos como conceptos-movimiento. De hecho, para estar más próximos a lo que queremos expresar, se trataría de conceptos-experiencia. Es imagen-movimiento-tiempo que responde al devenir, a la inestabilidad de cada situación singular configurada por infinitas relaciones, pero también productora de otras múltiples resonancias. El concepto-experiencia que puebla el cine ensancha los horizontes de sentido y arroja a los dominios de lo indecible. Allí radica su carga creadora, política, imaginativa y problematizadora. Y es en este punto en el que, justamente, toma forma el encuentro entre cine, educación y filosofía en tanto esferas de experiencias posibles.

El cine permite ver y apreciar lo que escapa al lenguaje, lo que excede a la racionalidad, lo que desdice del orden normalizado. Permite desafiar la lógica racionalizada que deja por fuera el afecto, las emociones y la incertidumbre. La fuerza de la imagen se hace

acontecimiento e irrumpe en la continuidad de la cotidianidad y en sus formas de habitarlo. Por esta razón, la imaginación filosófica ha de nutrirse de la imaginación cinematográfica. A su vez, tanto la educación como la investigación tendrían que reparar en esta imaginación cinematográfica para estirar el campo de lo posible, de lo decible, de lo pensable; ensanchar los mundos posibles y las posibilidades de mundo; en síntesis, complejizar la mirada y, con ello, acrecentar las posibilidades del preguntar.

Escena 3: educación, filosofía e infancia

Planofragmento I

Tal como se ha reseñado, las investigaciones de IMAGO se perfilan en las fronteras entre el *cine* y la *educación*. Estas investigaciones iniciaron hace ya algunos años con trabajos de formación de docentes en el Estado de São Paulo. En estos estudios, se utilizó material audiovisual —cine—, con la intención de entender sus nexos y potencialidades en contextos educativos y procesos de formación docente. En el desarrollo de esos estudios se identificó que, frecuentemente, el uso de las películas venía atado a modos predefinidos de afectación y sensibilización; como si la mirada del espectador ya viniese etiquetada por la fuerza de significados previos. De alguna manera, en el universo de las tecnologías de las imágenes, los profesores tienden a relacionarse —y poner a otros en relación— con las películas desde un conglomerado de clichés que son producidos, reproducidos, dichos y narrados de manera mecánica e indiferenciada; conjunto de prescripciones a la luz de los cuales las subjetividades terminan siendo moldeadas en un proceso efectivo de *modelación*, tal como lo describe [Guattari \(1992\)](#).

De esta manera, en el movimiento producido por las reflexiones en torno a la interacción entre cine y educación, aparece la producción de imágenes con niños y profesores de educación infantil como estrategia para continuar indagando por esta relación. Es así como, en medio de dichas inquietudes, se ofrecen cámaras, videocámaras y tabletas a niños y niñas sin mayor orientación respecto al uso de equipos o a la producción de imágenes, filmaciones y montajes. No obstante, en las producciones realizadas por los niños y niñas encontramos que, más allá de narrativas fílmicas que marcan las perspectivas de análisis, estos niños terminan brindando todo un poblado de imágenes que escapan a toda metodología o teorías prefijadas. De este modo, las imágenes producidas por los niños y niñas llevan a pensar en cierta educación de la mirada que no estuviese predefinida por las formas de decir y hablar, sino, más bien, en una educación de la mirada atenta al acto creador, a la irrupción de lo in-habitual y a los desequilibrios producidos, en los cuales, además, se mezclan sentidos y sensaciones.

Justamente, con las imágenes producidas por los niños, podemos pensar que los cortes —casuales, involuntarios y accidentales, producto de miradas rápidas, desprevenidas, sin técnicas, llenas de preguntas, ecos y sonidos— nos dejan con la leve sensación de apertura, de un reinicio constante; como si, antes de las imágenes, estuviéramos siempre al principio, en la infancia. Es como si, al comenzar la historia o al ver las películas/imágenes, estuviéramos esperando saber *lo que viene después*. La infancia de los niños nos presenta un mundo de reticencias, de contrasentidos e ironías; un mundo salpicado de posibilidades. Es como si las historias sin comienzo ni final, como si las historias desprevenidas y fragmentadas, como si las narrativas sin orden aparente dieran lugar a geografías y asentamientos inusitados,

inadmisibles e insensatos; universos de sentido singulares e insólitos y, por ello mismo, desafiantes. Dicho de otro modo, la investigación con niños y niñas ha generado una experiencia de apertura y ha significado el ensanchamiento de los espacios y los tiempos. Los niños *por, en y con* las imágenes apuntan a otras espacialidades y temporalidades *en y del* universo escolar: un ascender al comienzo, a la infancia, a la pregunta.

Lo que hemos observado es que, con los niños y con la producción de imágenes que nos presentan, vivimos en un proceso efectivo de exposición, afectación y experiencia. Se trata de constantes fugas a través de las cuales nos involucramos en travesías que escapan a las certezas de los experimentos, protocolos y formas acartonadas de decir y hablar sobre el niño. Las imágenes y la producción de imágenes han creado en quienes participan de IMAGO procesos efectivos de “des-modelación” de estas formas, toda vez que las temporalidades toman distancia de las cronologías lineales, de la sucesión causal de hechos y de procedimientos pre-escritos; espacialidades fuera de los lugares seguros y previstos por los discursos, por los enunciados, por los modelos.

La potencia hallada en los procesos de producción de imágenes por parte de los niños y niñas, así como en las imágenes mismas, resulta en la convicción que una investigación cargada de infancia permite romper con modelos prefijados y estereotipados —o, al menos, interpelarlos e interpelarnos con ellos—; construir, indagar e interrogar desde otras *cronotopías*, lejos de los rígidos lineamientos predefinidos por los planes de estudio, por las teorías del desarrollo, por las tendencias psicologistas y las tasas eficientistas. Así las cosas, la infancia hace de la escuela una *cronotopía* especial y, a la vez, la escuela se hace lugar de la infancia. Pensar *con y desde* la infancia significa ser el otro de los espacios, ser extranjeros, tener sensaciones extrañas, extrañar-se, ser y habitar desde el afuera de lo normalizado.

Planofragmento II

El desarrollo de estas actividades y las perspectivas de trabajo que han venido tomando forma en la experiencia de brindar cámaras y aparatos de video a las niñas y niños sin ningún tipo de instrucción, finalidad o tarea han exigido abandonar toda pretensión de analizar o interpretar las imágenes o procesos de producción de los niños. En su lugar, la riqueza experiencial que han significado para IMAGO estos ejercicios infantiles ha provocado un “pensar con imágenes”, un “pensar por imágenes”. El hecho es que las producciones de imágenes de niños y las imágenes mismas, sin ningún tipo de guía o intervención de los adultos, abren una perspectiva de mirar el cuerpo infantil que habita todo el proceso de investigación —cuerpo infantil de niños, maestros e investigadores—. Se trata de ver el mundo, la escuela y el cuerpo con ojos de niño y recorrer los espacios desde las formas infantiles de sentirlos y habitarlos. En este sentido, las imágenes proyectadas desde los aparatos técnicos nos permiten ver desde los ojos de los niños, jugar desde sus manos y experimentar desde la curiosidad infantil. Las imágenes muestran cuerpos que se retuercen para enfocar, para difuminar; cuerpos aproximados para ver los detalles; detalles nunca vistos, nunca notados; detalles de botones de camisa, suciedad en la nariz, babeo; detalles de miradas rápidas, detalles de esquinas, de paredes, de techos, de pisos torcidos, de ventanas abiertas. Las imágenes nos hacen pensar que “educar la mirada” no es exactamente ofrecer técnicas, conocimientos, teorías y sentidos, sino que “educar la mirada” es como lanzar el cuerpo en medio de una aventura, explorar con y desde el cuerpo; es como ser puesto por

el cuerpo —de niños e imágenes— en un movimiento de afectación; como si mirar no fuera un privilegio del ojo, sino un producto del cuerpo que experimenta con imágenes de cámara y que transita los espacios y situaciones desde su corporalidad.

En el transcurso de estas investigaciones con imágenes y niños en la educación de la primera infancia, aparece algo que, en las mismas coordenadas de lo ya expuesto, gana otro contorno: el *tiempo* —o, en otras palabras, la *temporalidad*—. Nuestros planes de estudio, nuestras prácticas educativas, nuestras formas de pensar y de vivir la educación están guiados por un tiempo procesual, evolutivo, un tiempo de progreso; un tiempo cronológico que también está presente en la mayoría de las teorías de desarrollo humano en el campo de la psicología. Las nociones de fases, periodos, etapas o, incluso, la idea de que hemos evolucionado, todo esto se organiza en una modalidad de tiempo: la esfera del tiempo cronológico y lineal. Las narraciones cinematográficas, así como las prácticas escolares, frecuentemente, obedecen a tramas confeccionadas desde esta modalidad de tiempo secuencial, lógico y cronológico.

Por esta razón, sumergidos en las imágenes producidas por los niños, nos vemos abocados a una reconfiguración de las temporalidades. Ocurre un desplazamiento en las formas de percibir, habitar y ser habitados por el tiempo. En un pequeño pasaje del texto *Ninfas* de Agamben (2010), encontramos lo siguiente: “La esencia del entorno visual es el tiempo ... las imágenes viven dentro de nosotros... somos *databases* vivientes de imágenes —coleccionistas de imágenes— y una vez que las imágenes han ingresado en nosotros, no dejan de transformarse y crecer” (p. 11). Lo cual significa, aclara el autor, que no inscribimos las imágenes en un tiempo, sino un tiempo en las imágenes. Las imágenes cortas, rápidas, deformadas y confusas, imágenes fijas, imágenes deformes, imágenes de fantasmas, apuntan a otros tiempos que también habitan el universo de los niños. Son imágenes que, a través de la extrañeza —del no-sentido, de la no-representación— producen, crean una sensación extranjera con la infancia, con el niño; crean una extranjería en nosotros y en el niño. Por lo tanto, podemos sintetizar con unas preguntas más: ¿puede nuestro encuentro con los niños y sus producciones crear otras experiencias con el tiempo y la educación? ¿Crear otras temporalidades y otras espacialidades en el campo educativo? En definitiva, ¿qué tipo de provocaciones pueden derivarse de las imágenes producidas por niños en la tarea de pensar la investigación, la filosofía y la educación?

Planofragmento III

Estaba sentado en el piso de un *salón de clases* cerca de la puerta. Observé a los niños explorar videocámaras, tabletas, cámaras fotográficas. Los niños tenían unos 4 años. En un momento, dos niños se me acercaron y me ofrecieron un carrito de juguete para que pudiera jugar con ellos. Después de un rato, uno de los niños empujó uno de esos carritos de juguete en la suela de mi sandalia, mientras que el otro usó mi brazo como puente, con otro carrito corriendo por mi cuerpo. Los cuerpos de los niños se mezclan, buscan espacio, crean espacios, exploran el espacio. Los cuerpos de los niños, en sus movimientos, rompen los espacios de sus propios cuerpos de identidad, mezclan brazos, piernas, cruzan los sonidos, crean ruidos marcados por palabras, risas, cuerpos reales sin órganos.

Los espacios se agrietan gradualmente por espacialidades que crean flujos y escapan de lo previsto mediante las formas de pensar de los niños, mediante la escuela, las imágenes que

se presentan allí y las imágenes que los niños presentan en sus capturas a través de equipos y las tecnologías. Pasamos un buen rato, yo y los niños, sentados, jugando. Este momento fue interrumpido por la llegada del director de la guardería, quien se mantuvo fuera del salón. Me levanté para saludarlo y salí de allí. Hablamos durante unos minutos, hasta que vimos a la maestra de guardería cerca de nosotros tomada de la mano por un niño. Al llegar, la maestra me señaló y me dijo: “te vio y me trajo aquí”. Miré al niño y rápidamente se inclinó hacia ella, observándome. Estamos en la condición de una verdadera conversación silenciosa, sin palabras, sin sonidos, sin ruido. El intercambio de miradas duró varios minutos. El silencio estaba lleno de sensaciones, aprendizajes y desplazamientos. Allí, a través del ojo, a través de la imagen fija del niño que vino a mí, pude, al menos en el campo de lo sensible, saber algo sobre investigar con niños, investigar con nuestra niñez y producir imágenes. Pude ver y embarcarme en una red de saberes, de conocimiento que se conecta a los afectos, ideas, pensamientos, imágenes y montajes. Pude ver, a través de la mirada del niño llamado Joaquim, que estar e investigar con niños y maestros la producción de imágenes en el jardín infantil, en la guardería, tiene algo que ver con buscar formas de dar visibilidad a lo que se nos presenta. Vi que lo que el ojo captura y aquello que llama la atención de la mirada puede ser algún tipo de gesto, algún tipo de movimiento, algo capaz de contener y suspender nuestra respiración; algo que nos deja distantes y sin palabras; algo que enseña que la experiencia es un pliegue que nos pone de alguna manera en contacto con el *afuera*. Vi que investigar y experimentar con imágenes producidas por niños pequeños y maestros de preescolar es embarcarse en una aventura con el exterior, con la infancia de las cosas, con el “no sé” de partida y llegada, con las incertidumbres, con los miedos, con mundos posibles.

Referencias

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Península.
- Agamben, G. (2010). *Ninfas*. Pre-textos
- Barros, M. (2013). *Arranjos para assobio*. Editora Leya.
- Cabrera, J. (2015). *Cine: 100 años de filosofía*. Gedisa.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre Cine 2*. Paidós.
- Espinel, Ó. (2016). Sobre la idea de una educación filosófica. En Ó. Espinel (Ed.), *Pensar a la intemperie. Ensayos filosóficos* (pp. 15-34). Uniminuto.
- Espinel, Ó, & Pulido, Ó. (2016). Educación filosófica e inquietud de sí. Diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot. En W. Kohan, S. Lopes, & F. Martins (Comps.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (pp. 439-450). Editorial Nefi.
- Espinel, Ó., & Pulido, Ó. (2017). Perspectivas metodológicas en el “último” Foucault. Nuevos horizontes, nuevos problemas. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Comps.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 135-157). Editorial UPTC.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutemberg.
- Godard, J. (Director). (1968). *Un film comme les autres* [Película]. Anouchka Films.
- Guattari, F. (1992). *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Editora Brasiliense.

- Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (9). <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kohan, W. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Leite, C. (2012). *Infância, Experiência e Tempo*. Cultura Acadêmica.
- Miranda, J. (2010). *A influência do grupo Dziga Vertov no cinema de Jean-Luc Godard* [Dissertação de Mestrado, UNICAMP]. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284944>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo Editores.