

# La historia y sus relaciones con el cine: François Truffaut como representación

Alex Tamara Garay

Licenciado en Educación: especialidad, Ciencias Sociales y Económicas. Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia. Postgrado en Enseñanza de la Historia. Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia. Maestría en Artes: Especialidad: Historia de Puerto Rico y el Caribe. Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras.

[alejandrung@gmail.com](mailto:alejandrung@gmail.com) [alextamara@hotmail.com](mailto:alextamara@hotmail.com)

## Resumen:

El artículo es una reflexión que problematiza las relaciones entre el Cine y la Historia, buscando proponer con los audiovisuales una fuente documental legítima, para la interpretación del pasado y del presente. Se intenta otorgar a los medios visuales un espacio relevante en los procesos de construcción del discurso sobre la Historia. En este sentido el artículo intenta conjugar dialécticamente los vínculos entre Cine, pedagogía e Historia, como elementos necesarios en la transformación de las prácticas de la enseñanza con la Historia. Al mismo tiempo repensar la Historia como una disciplina que pueda superar los marcos estrechos que han hecho de ella los circuitos del poder, desde el siglo XIX en las sociedades latinoamericanas, hasta nuestros días.

**Palabras claves:** élites, Cine, audiovisuales, historiografía, fuentes documentales, imagen, poder, instituciones, discurso, disciplina, prácticas, subalternos, símbolo, entre otras.

**Summary:** This article is a reflection that it problematic the relationship between the cinema and the history, looking for to propose with audiovisual one a legitimate documental source, to interpretation of past and present. It is intended to grant of the visual means an outstanding space in the building processes of speech on the history. In the sense, this article intends to conjugate dialectics the ties bonds among cinema, pedagogy and history, as necessary elements in the transformation of the practices on the history teaching. At the same time to think over the history like a discipline that can overcome the close power circles that have made of it from XIX century until our days in the Latin America society.

**Key word:** elites, cinema, audiovisual, historiography, documentary source, image, power, institutions, speech, discipline, practical, subordinate, symbol.

*Yo diría que el libro es la esencia y las películas son la existencia*  
Jean-Luc Godard

La Historia es quizás una de las disciplinas que mejor se ha acomodado a los intereses ideológicos de las élites<sup>1</sup> en diferentes épocas. Alrededor de su discurso se ha moldeado una conciencia, una personalidad y una cultura que ha rendido cuenta sobre un tipo de Historia, centralizada en la narración de las hazañas de los grandes personajes y héroes nacionales, que por lo general han sido y siguen siendo los militares y los políticos. Esta Historia se forja a partir de las glorias conquistadas en cada una de sus batallas y

---

<sup>1</sup> Un examen sobre lo que ha sido para los países de América Latina y el Caribe, la configuración de las élites letradas en círculos concéntricos de poder intelectual, es el que elabora Ángel Rama, con la *Ciudad Letrada*, allí se estudian las relaciones y los parentescos entre literatura y poder, sobre todo en el transcurso del siglo XIX y primeras décadas del XX, en las sociedades latinoamericanas. Ángel Rama, señala cómo es que la lengua, la gramática, la ortografía y la Historia entre otras, fueron constituyéndose en espacios de poder, y desde allí, legitimar un orden político que representara una razón para la construcción del discurso unitario sobre la nación deseada por las élites. Para el siglo XIX, muchos intelectuales defendieron el orden manifiesto de la ortografía y el uso disciplinado de la lengua. Eran intelectuales institucionales que vieron en la ortografía y su enseñanza, un recurso fundamental para normalizar y reglamentar los relajamientos sociales. Casos como el Andrés Bello (Chile), Sarmiento (Argentina), los cuales desarrollaron proyectos de institucionalización de la lengua, a partir del fundamento ortográfico y gramatical, y desde allí legitimar un discurso sobre lo nacional. Esta práctica se extendió de igual forma para la Historia y su enseñanza en la construcción de un discurso unitario de las élites Latinoamericanas del siglo XIX y XX, comprometidas en los proyectos hegemónicos y verticales para su ideal nacional. Para un examen mucho más detallado ver por ejemplo el estudio de: Julio Ramos, *Desencuentros de la modernidad, literatura y política en el siglo XIX*. Editorial Cuarto propio/ Ediciones Callejón, Chile, 2003, pp. 56-57.

guerras. Elabora un discurso que debe extenderse y ejemplificarse a través de la enseñanza escolar. Este discurso sobre la Historia, esta fuertemente emparentado con un ejercicio del poder, que debe ser fiel reflejo de lo que las instituciones desean construir desde el punto de vista de una mentalidad colectiva.

Este deseo del poder imperial debe desarrollar de forma sistemática unas prácticas discursivas que permitan filtrar la psiquis individual y colectiva de los sujetos sociales. Este tipo de Historia multiplica los saberes que enmascara, sutilmente, otras realidades no permitidas para los "Otros".<sup>2</sup> El discurso sobre la Historia, para Michel Foucault, es, desde esta perspectiva, el instrumento con el cual se neutraliza y normaliza a la población, es una especie de "dispositivo psicológico" ampliamente irrigado, que garantiza unas formas de control sobre los colectivos sociales. Esto obviamente posibilita las perpetuaciones generacionales de una o varias familias, dentro de una estrategia de dominio y usufructuación del poder. Este tipo de Historia imperial y unitaria que a su vez, es reflejada y multiplicada en los escenarios oficiales, precisamente ha permitido el encubrimiento de muchas realidades, ha mimetizado el genocidio y la desaparición sistemática de diversas culturas. Al respecto Foucault argumenta:

---

<sup>2</sup> Según Michel Foucault "las prácticas discursivas constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos de fuerza, por eso la narración erudita de la nobleza reaccionaria puede ser instrumento táctico utilizable para estrategias diferentes". , Michel. "Erudición y saberes sometidos". En: *Genealogía del racismo*, Madrid, La piqueta, 1992, p. 22.

Que el discurso histórico, en tanto práctica consistente en contar la Historia, ha permanecido por mucho tiempo emparentado con los rituales del poder, como sucedió sin duda en la antigüedad y aún en el medioevo. Es decir, me parece que el discurso de lo histórico puede ser entendido como una especie de ceremonia hablada, escrita, que debe producir en la realidad una justificación y un reforzamiento del poder existente.<sup>3</sup>

Debemos decir que la Historia tradicional y su enseñanza han estado estrechamente unidas a proyectos educativos, exageradamente verticales, con tendencias a la homogeneización en los procesos del conocimiento y de los saberes, que pudieran producirse al margen de esa estructura pensada y organizada desde el poder. La direccionalidad de los proyectos educativos están sustentados por una ideología, que define y soporta argumentativamente desde unos referentes conceptuales y políticos<sup>4</sup>. Tenemos, entonces, unos programas y modelos pedagógicos que han sido pensados y armados teóricamente por las élites y los representantes de las instituciones oficiales, desde donde se proyectan los instrumentos para sostener y validar los discursos del poder.

---

<sup>3</sup> Foucault, Michel. *Op cit.*, p.74.

<sup>4</sup> Es absolutamente decisivo para los Estados modernos, siguiendo a Ernest Gellner, afianzar cuidadosamente los procesos de alfabetización a gran escala en la población, los cuales son la base de la multiplicación de la enseñanza ejercida por los Estados a través de sus instituciones escolares y sus diversas manifestaciones de capacitación académica. Es de alguna forma la garantía de la continuación de los ideales, la mentalidad, y prácticas proyectadas por las instituciones estatales. De allí que esta transmisión de saberes académicos permitan tejer una red de información que integre las disciplinas y saberes al servicio de un poder, consolidando lazos de comunión que permitan pensar y actuar para un ideal de nación fundado en valores modernos. Ver a propósito el análisis de Ernest Gellner en, *Naciones y nacionalismos*. Madrid, España: Alianza Universidad, 1994. p.40.

Los maestros<sup>5</sup> hemos reproducido mecánicamente estos discursos, desde la práctica y el ejercicio educativo. Una especie de puente somos por donde circula la información que, el Estado y las instituciones académicas, desean proyectar para garantizar un espíritu de quietud y orden. En la enseñanza de la Historia, se presentan vinculaciones íntimas con los discursos y orientaciones oficiales. Estas vinculaciones vienen desde la antigüedad, no es una relación fruto de la modernidad.<sup>6</sup> Nos interesa pensar los múltiples rostros y formas que el poder adquiere en su recorrido por la cultura. El poder es dinámico, encarna un espíritu multiforme. Este se encuentra presente donde uno menos lo puede imaginar. Para un análisis de él, entonces debemos decir que éste no comienza ni termina en la forma que asume a través del control económico o en unas relaciones puramente jurídicas, o dentro de lo que pudiéramos denominar una pragmática ideológica que ponen en marcha las élites sobre otros grupos minoritarios. El poder desborda estas instancias, superándolas,

---

<sup>5</sup> Ernest Gellner sobre los maestros trae una precisión que es justo presentar aquí: "En la base del orden social moderno no está ya el verdugo sino el profesor. El símbolo y principal herramienta del poder del Estado no es ya la guillotina, sino él (y nunca mejor dicho) *doctorat d'etat*. Actualmente es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia. Cuando se entiende esto también se puede entender la perentoriedad del nacionalismo y sus raíces, que no están en la naturaleza humana sino en cierta clase de orden social hoy generalizado". *Ibid.*, p. 52.

<sup>6</sup> Foucault ha observado que desde los primeros analistas romanos hasta el medioevo avanzado y directamente hasta después del siglo XVIII, la fundación tradicional de la Historia fue la de enunciar el derecho del poder, de intensificar su esplendor. La Historia como los rituales, como las congregaciones, como los funerales, como las ceremonias, como las narraciones legendarias son operadores, intensificadores del poder. Foucault, Michel *Op.cit.*, p. 74.

precisamente, por su dialéctica y su proceso de reacomodación, alcanzando niveles mucho más finos de penetración, pero maniqueístas en esencia.

En la voluntad de saber, Foucault, logra superar completamente la concepción tradicional del poder, es decir, el poder enfocado jurídicamente, como prohibición, exclusión, negación. El poder para él es algo más complejo, no simple reflejo del poder estatal y no es reductible a la función prohibitiva, pues esta es una forma límite. Las relaciones de poder están ocultas por todo el cuerpo social<sup>7</sup>.

En este cuerpo social, el maestro ejerce su dominio a través de la utilización de su discurso<sup>8</sup>. Esto es un poder simbólico<sup>9</sup>, que oculta y somete, en la medida en que se

---

<sup>7</sup> Restrepo, Luis Antonio. "Michel Foucault y la historia". En. *Pensar la historia*, Percepción, Medellín, 1987, p. 193.

<sup>8</sup> La utilización y definición del concepto Discurso en este ensayo, es importante puesto ayuda entender cómo la enseñanza de la Historia en las instituciones educativas a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, lo utilizaron en Colombia y en otros contextos del Caribe como es el caso específico de Puerto Rico, sociedades que lo incorporan como una practica discursiva y política. El discurso y sus representaciones, nos interesa desde la mirada que lo define como las manifestaciones donde los sujetos fundamentan con razones algunas pretensiones de verdades. Esta definición nos aproxima a la utilización que hace Michel Foucault del concepto, en el sentido de que el discurso es reacto a reglamentaciones rígidas. Los discursos, ateniéndonos a Foucault, no son simples combinaciones de palabras y no se agotan en las reglas que un sistema lingüístico propone como fuerza de obligación. Los discursos están estrechamente ligados a las diversas formas de pensar e imaginar la realidad, una mentalidad que se creaba y se crea con la proyección de los textos y manuales escolares para la enseñanza de la Historia, multiplicadores de discursos. Un análisis mucho más detallado se encuentra en Alex Támara Garay, tesis de maestría en Historia: *Los textos y manuales como dispositivos de mediación y construcción simbólica en la enseñanza de la Historia. Puerto Rico, 1898-1930*. Facultad de Humanidades, Universidad de Puerto Rico, Recinto Río de Piedras, 2006, p.39-45.

imparte, para que el alumno obedezca y no pueda revelarse. Es una gramática jerárquica que desarrolla unos códigos, unos símbolos dispuestos como verdades, los cuales están respaldados por una comunidad "científica". Nuestras escuelas y sus maestros han desarrollado un sistema normativo, cuya tendencia es mantener un orden jerárquico, que dentro de lo cotidiano, se expresa en situaciones concretas como la organización de las sillas en el salón de clases (forma vertical), la utilización del uniforme escolar, en el cual subyace una pretendida uniformidad del pensamiento y del espíritu de los sujetos. Por otra parte, el desarrollo de las clases, es decir, lo que hace referencia a la actividad académica y pedagógica, se ha afianzado sobre la base de la reproducción de la información: memorización y descripción hasta el agotamiento físico. En esta actividad cotidiana de "dictar" clases, la pedagogía no es un ejercicio en el que se pueda construir la diferencia o la pluralidad, con ella se ha negado al "Otro" en su dimensión humana. La escuela y la enseñanza, se mueven dentro de una pragmática exageradamente jerarquizada, esto

---

<sup>9</sup> Lo Simbólico lo apropiamos del uso que le da Tzvetan Todorov, quien lo propone como elemento fundamental para el proceso de la interpretación. La dimensión simbólica propuesta por Todorov, es la que nos interesa explorar dentro de la realidad discursiva de los pronunciamientos de los maestros y de los discursos de los textos y contextos específicos de estudio. Es tratar de aplicar con base en el trabajo de interpretación la labor crítica al análisis de los textos escolares y otros discursos cercanos, descubriendo su lectura profunda e indirecta, y así poder construir un tejido interpretativo con los mismos. La lectura simbólica está en el orden tanto de la producción como de la comprensión de los discursos, lo que Todorov denomina una labor hermenéutica. Estos dos planos son esenciales para nuestro proceso de decodificación de la información: lo discursivo y lo simbólico. *Ibid.*, p. 41.

explica el argumento clásico: '*Quien viola la norma, transgrede el reglamento*', rompiendo así el rodaje escolar. Este es el principio y la legitimidad que se esgrimen, cuando se presenta una "trasgresión" en las escuelas. Este reflejo del micromundo escolar, evidencia los métodos con los cuales las instituciones de enseñanza se basan para defender un orden. Pero, éste orden proporcionado por una cultura jerarquizada, permea todas las facetas de la vida cotidiana:

La maestra de escuela no se informa cuando enseña una regla gramatical o de cálculo. Ella enseña a dar órdenes, manda. Los mandatos no son exteriores a aquello que nos enseña y no se le añaden. No derivan de significaciones primeras, no son las consecuencias de informaciones: el orden se sostiene siempre y ya, sobre ordenes y es por esto que el orden es redundancia. La máquina de la enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de las gramáticas... el lenguaje incluso no está hecho para ser creído, sino para obedecer y hacer obedecer.<sup>10</sup>

La escuela extiende en su dinámica, diversas facetas autoritarias, que son de alguna manera prolongaciones del autoritarismo familiar y de los sistemas totalitarios. La enseñanza de la Historia deviene de esta práctica que ha sido, como lo dijimos anteriormente, una de las disciplinas que de mejor forma se ha moldeado a esas estructuras de poderes que subyacen quizá, como diría Gilles Deleuze, en un autoritarismo

---

<sup>10</sup> Deleuze, Gilles y Guatari, Félix. "Postulados de la lingüística. En: *Capitalismo y esquizofrenia*. Minuit, París, 1980.



Edipiano<sup>11</sup> que cada individuo lleva consigo, por lo tanto esta estructura mental instalada en nosotros, es la que debemos desestructurar y así abrir líneas de fuga, de las cuales la enseñanza de la Historia pueda crear una red de antipoderes por donde fluyan y hablen los saberes sometidos, es decir, un tipo de Historia en las escuelas donde los subalternos<sup>12</sup> cuenten en la construcción del discurso sobre la Historia y, una práctica sobre su propia memoria.

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*, P.81

<sup>12</sup> La recuperación y construcción de esta memoria nacional en la mayoría de los países de América latina, se ha dado bajo la orientación de sus élites. Desde allí se ha constituido esa memoria que por lo general incluye lo que más le interesa mostrar y legitimar dependiendo claro está de los niveles ideológicos que atraviesan a dichas élites. Los subalternos o clases marginales no han contado para la elaboración de esa memoria nacional, por lo tanto existe un vacío y silencio sobre su papel y desarrollo en la formación de este proceso. En Colombia, Puerto Rico y otras sociedades latinoamericanas, se dan estas características en el siglo XIX, los criollos hacendados, comerciantes y otros sectores de esas élites, fueron las que ordenaron y proyectaron este discurso de la memoria nacional. Esta tendencia de las élites por levantar una memoria nacional que sostuviera ideológicamente una historiografía es analizada por Germán Colmenares: "Algunos ven en ella una representación nacional recortada, pues constituía exclusivamente la expresión de los puntos de vista de una élite restringida. A tan esencial limitación se agregan otras que van estrechando más y la intención original de los historiadores hispanoamericanos del siglo XIX. Por ejemplo, estos habrían abogado por la ideología política de un grupo, cuando no exhibían justificaciones más mezquinas, de tipo familiar o personal". Germán Colmenares. *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la Historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores, 1987, pp. 17-18.

### **Cine y pedagogía, la Historia en la espiral del Cine.**

Al parecer el aparte anterior tiene poca relación con el Cine y la enseñanza de la Historia. Esto es posible en apariencia, no obstante es completamente contrario, puesto que para esclarecer el rumbo de un debate entorno a la Historia y su enseñanza, debemos develar las posibles debilidades que ha presentado la enseñanza de la Historia a través de su recorrido por las instituciones escolares en nuestro país. Para esto debemos hacer uso de un aparato crítico en el cual nos podamos apoyar argumentativamente y así poder avanzar con alguna precisión sobre el problema. Creemos que no es fácil abordar el análisis de la Historia y menos aun su enseñanza. Por esta razón el recorrido que se ha hecho en el primer aparte, lo consideramos oportuno, pues es una especie de sustrato teórico, pertinente para pensar un asunto complejo como el Cine y la Historia. El Cine como una expresión de la modernidad, hizo su aparición en el verano de 1895. Dos franceses, Auguste y Louis Lumière, habían desarrollado un proyector de película: el cinematógrafo. Desde otro lugar del mundo (NewYork), la compañía Edison había estado explotando comercialmente el Cine desde 1894; pero, sólo como un instrumento de disfrute individual.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Un año y cuatro meses después de la función pública del cinematógrafo en París, exactamente el 13 de abril de 1897, llegó por primera vez el cine a Colombia, gracias a un vitascopio de Edison que traía la Compañía

El influjo del Cine que se estaba abriendo en Europa y Norteamérica, llega a nuestro país un año después de su primera aparición en París, es decir, Colombia accede al Cine en plena entrada al siglo XX, tal como lo registró Elgazi (1897). La entrada del vitascopio, invento de Edison, llega a nuestro país por el istmo de Panamá, el trece de abril de 1897, con la compañía Balabrega, exactamente, arriba a la ciudad de Colón, que para entonces era territorio colombiano. La primera función tuvo lugar el miércoles 14 de abril de 1897. También por el lado de Panamá llegaría el cinematógrafo con Gabriel Veyre, quien fuera uno de los operadores entrenados por los Lumière.

A pesar de la introducción temprana del Cine a Colombia, extraño es que los métodos en la enseñanza de la Historia y en educación, no hallan incorporado el Cine a la enseñanza<sup>14</sup> como recurso importante para interpretar la realidad, o por lo menos para acercarse a ella con la magia que representa este valioso instrumento artístico. Para el caso de los historiadores colombianos, la apropiación del Cine como lenguaje y documento visual, apropiado para interpretar realidades del pasado, es completamente débil y tardío e incluso

---

Universal de Variedades como parte de su programa. Elgazi, Leila, "Cien años de la llegada del cine a Colombia". En: Credencial Historia, No. , Bogotá, abril de 1987, p. 4.

<sup>14</sup> Una muestra bien temprana en Colombia y el Caribe, en relación a la divulgación y problematización del Cine, es la que desarrolla la Revista *El Kine* de la ciudad de Sincelejo. El Kine fue la tercera revista de Cine publicada en Colombia (1914) dedicada a promover discusiones sobre el séptimo arte. Además proponía el acercamiento del Cine con la enseñanza, en este sentido, es un acercamiento innovador que merece ser estudiado a fondo como experiencia moderna dada en una ciudad del Caribe colombiano.

para los historiadores que se ubican en corrientes historiográficas como la Nueva Historia de Colombia, una de las historiografías más abiertas y heterodoxas en cuanto a interpretaciones del pasado se refiere<sup>15</sup>.

En cuanto al campo estrictamente pedagógico, la incorporación de los audiovisuales se ha dado en un proceso muy lento, pues son mirados con cierto desdén por el maestro, quizá por la resistencia al cambio. Este tipo de metodología propone otra mirada, una nueva gramática que ha sido débilmente asimilada e incluso poco entendida. De igual forma los audiovisuales como lenguaje, implican metodologías que necesariamente rompen con la verticalidad de la enseñanza. Asumirlas desde una perspectiva crítica, lleva a abandonar los hábitos y rutinas demasiado cómodas. Es decir: nos exige estar en estado de alerta, en

---

<sup>15</sup> En Colombia, uno de los estudios pioneros sobre el tema del uso de los medios visuales, es la tesis de grado de Eduardo Castellano: *Empleo de las técnicas audiovisuales en la enseñanza de la Historia a nivel de primaria y secundaria y perspectivas para su empleo en la enseñanza superior*. Universidad Nacional de Colombia, 1971. Esta propuesta resultó anticipatoria en el plano metodológico, frente al desarrollo que estamos experimentando en la actualidad, en relación a la utilización de los medios de comunicación en los procesos de la enseñanza escolar. El valor académico de este estudio, radica en proponer un aporte metodológico que tiene como base la utilización de los audiovisuales en la enseñanza de la Historia. Otras investigaciones ubicadas en las décadas del 80 y 90, son las de la historiadora Luisa Fernanda Acosta: *Entre la Historia y el Cine y el Cine que mira a Bogotá*, son investigaciones que vienen planteando el Cine con relación a la investigación histórica, como forma posible de explicación de realidades del pasado. Otras propuestas son la de Wilson Acosta Valdeleon, *Las Ciencias Sociales a través del Cine*, Bogotá, 2000, cooperativa del Magisterio. Es una reflexión apoyada en la experiencia didáctica que utiliza los audiovisuales para provocar procesos creativos con las Ciencias Sociales. En síntesis no es muy amplio el trabajo con las fuentes visuales desde la disciplina histórica. Tesis de postgrado en enseñanza de la Historia: *Cine e Historia*. Alex Támara Garay. (2001)

reflexión permanente, para que no sean asimiladas de manera acrítica. Quizá una de las características más importantes del Cine, sea su capacidad de develar lo que se pretende esconder a los demás. Característica que le otorga una capacidad expresiva y que lo ubica en planos de transformación continúa. Las sociedades conservadoras no dudaron en considerarlo como un invento diabólico, fuera de todo orden y recato<sup>16</sup>, precisamente, porque el Cine muestra con las imágenes la doble condición moral de muchos individuos y grupos humanos. El Cine los coloca al descubierto, evidencia situaciones cotidianas ante el público al cual no podrán seguir mintiendo. Ahí está la subversión del Cine: Su lenguaje ausculta y desmitifica realidades históricas y culturales. A pesar del poder comunicativo que envuelve al Cine, para el estudio de la condición humana, el maestro en la enseñanza escolar, lo ha utilizado poco como herramienta crítica de trabajo, e incluso los historiadores cuando se han acercado al Cine lo hacen con cierta precaución. Jesús Echeverri ha observado que:

---

<sup>16</sup> Luis Alberto Álvarez, el crítico de Cine colombiano ha señalado lo siguiente sobre el séptimo arte y las actividades derivadas de este instrumento moderno, como por ejemplo la formación de los primeros cine- clubes en algunas ciudades colombianas a comienzos del siglo XX: " Ya desde el comienzo la actividad de estas instituciones fue objeto de sospechas y ataques. El Cine, por aquellos años más que nunca símbolo de inmoralidad y depravación, resultaba todavía más digno de desconfianza si era visto por miembros de una sociedad secreta, y si entre sus programaciones había predilección por las películas italianas y francesas, que aparecían mas dignas de reproche que las norteamericanas". Luis Alberto Álvarez. *Historia del Cine colombiano*, en: Nueva Historia de Colombia, tomo VI, Planeta Editores, Bogotá, 1989, p. 265.

El cine devuelve el rostro y todos los elementos de una enseñanza pasional al maestro donde el error, el odio y el amor aparecen como constitutivos de toda relación de enseñanza y aprendizaje.<sup>17</sup>

El Cine es una forma de comunicar la experiencia de vivir en el mundo, una posibilidad de contacto con las realidades. La Pedagogía y el Cine son herramientas que combinadas armónicamente adquieren dinámicas fluidas de expresión. Una película nos ofrece experiencias de la vida, en la cual el espectador infiere sus conclusiones, sus propios puntos de vista. Este es un medio que nos enseña ver la realidad de distintas ópticas. La pedagogía como una práctica reinventiva que elabora unos discursos fundamentados en una teoría epistemológica, hará del contacto con el Cine una plástica que explore cuidadosamente todo el imaginario visual, toda la riqueza iconográfica y simbólica que cada film propone desde su narrativa. De aquí, que algunos directores de Cine perfilen sus propuestas estéticas y éticas desde la perspectiva educacional. Estos directores se preocupan, desde su visión particular, en proponer los conflictos que surgen en las relaciones maestro-alumno, tanto en el espacio familiar como en otras relaciones interpersonales que se encuentran presentes en la relación adulto-niño. Los mundos imaginados y desarrollados son opuestos para cada caso. El adulto se encuentra circulando

---

<sup>17</sup> Echeverri, Sánchez Jesús. "El cine y el rostro del maestro". En: revista *Educación y pedagogía*, No. 22, Medellín, Universidad de Antioquia, 1998, p. 11.

dentro de unos códigos que vienen siendo interiorizados a través los procesos sociales y culturales en cada ciclo generacional. Estos procesos van imponiendo los ritmos tradicionales de vida, altamente rutinizados, inscritos, por ejemplo, dentro de la pragmática del trabajo. En oposición al adulto, el niño se sumerge en un mundo estacionando en una poética que contradice la normatividad de los mayores “reinventando su actividad cotidiana”<sup>18</sup>. Podríamos decir, con justa validez, que el ocio creativo es uno de los estados más puros y poéticos de la etapa infantil, quizás esta posibilidad va a permitirles vivir en un mediano equilibrio emocional, frente a la constante zozobra irracional de la guerra y el conflicto constante. En los momentos actuales, por ejemplo, el niño colombiano que habita grandes ciudades, desde temprana edad se le despoja de esta lúdica creativa de soñar y reinventar su espacio simbólico. Al niño se le conduce por la necesidad del trabajo, incorporándolo a los oficios más deprimentes y deplorables de la sociedad. Un caso paradigmático es el realizado por el francés Francoise Truffaut, sus trabajos fílmicos son recurrentes en el tema de la educación. El crítico de Cine colombiano Luis Alberto Álvarez, lo alude de la siguiente forma:

Truffaut se muestra fascinado por el proceso cultural y civilizatorio del ser humano; mientras los niños de Pink Floyd, que lo han poseído todo dicen que no necesitan educación. Truffaut el

---

<sup>18</sup> Ver la película “El tambor de hojalata”, del director alemán Volker Schlöndorff, 1978. Basada en la novela del escritor alemán Gunther Grass. El protagonista central es Óscar Matzerath, quien naciera en 1924 en la ciudad de Danzig. Cuando el niño cumple tres años de edad se niega a seguir creciendo para no tener que enfrentarse a la hipocresía del mundo de los adultos.

autodidacta, el hombre para quien los libros, las imágenes y la cultura fueron un descubrimiento luchado y doloroso, exalta y glorifica la intervención humana, el aprendizaje, la adquisición del lenguaje.<sup>19</sup>

En los trabajos filmicos de Truffaut, se encuentran presentes algunos procesos dolorosos y traumáticos que el director tuvo que experimentar como persona. Son películas que llevan la impronta personal de una vida angustiada, marcada por la desprotección y la insolidaridad de la especie humana. Encontramos en este director, a pesar de esta dialéctica de la angustia en que se mueve, una posibilidad o ventana que está dada por la fuerza de la cultura como elemento emancipatorio de lo “humano en el hombre”.<sup>20</sup> Los procesos de educación son, para este creador, formas en donde el individuo puede a través de la pedagogía, acceder a posibilidades libres para el desarrollo y la transformación de la cultura y el hombre, o por el contrario puede convertir a la persona en un ser deformado y atado a los hilos de la esclavitud que permanecen en las instituciones escolares y familiares. La libertad entonces es el principio que mueve el acto más puro y significativo de la enseñanza, sin ella el sujeto se envilece y no podrá llegar muy lejos. Podríamos sostener que la intención de este creador en el film *Los 400 Golpes*, es mostrar las condiciones de

---

<sup>19</sup> Parra, Marta Ligia. “Lecciones de vida. Una aproximación a la relación maestro-alumno en el cine”. En revista *Educación y pedagogía*, Universidad de Antioquia, 1998, p. 16.

<sup>20</sup> Ver al respecto la película “Los cuatrocientos golpes” del director francés François Truffaut presentada por primera vez en 1959.



despotismo a que es sometido por sus padres, maestros y demás adultos, el niño de 14 años, (Antoine Doine). Antoine es la representación del abuso, la tiranía y la insolidaridad de una sociedad que niega los principios más elementales de la infancia: la ternura, el diálogo y el afecto. Antoine es el símbolo de la niñez que, en manos de una estructura violenta, se ve reducido a un sistema de permanente castración. De alguna forma, como en casi todas las películas de Truffaut, hay en ellas un sello muy particular que está ligado a su propia vida. Antoine es el Truffaut que se resiste a quedar aplastado por esa máquina déspota que está presente en todas las sociedades totalitarias. Antoine Doine es su espejo, o mejor su **representación**. Apreciemos las palabras del escritor y crítico de Cine, Guillermo Cabrera Infante:

Al final, el muchacho acosado y perseguido, se enfrenta con los responsables de su delito: los padres, la familia, la sociedad. Es aquí que toda la descripción poética del mundo infantil de las vicisitudes del colegio, de la doble confrontación del mundo del niño y del adulto en que la maldad infantil parece una justa respuesta a la degradación del orbe en un mundo cerrado, penetrado a veces por las acciones directas de los adultos, sino que su vida de mentira, de escapadas de el colegio, del Cine considerado como último refugio es una respuesta a la falsificación de los valores que los padres presentan como universales, únicos y duraderos. Así *Los Cuatrocientos golpes* se convierte en la primera película que delata verdaderamente a los culpables de la causa de tanto rebelde.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Citado por Parra, Marta Ligia, *Op.cit.*, p. 17 y 18.

## **Conclusión.**

Con relación a la enseñanza, estrictamente de la Historia, encontramos un distanciamiento establecido por los historiadores en lo referente a la utilización del Cine como fuente histórica para la investigación del pasado. El Cine no es reconocido dentro de la privilegiada jerarquía de fuentes valoradas por el historiador, en cuanto herramienta para considerar o ser valorada en la interpretación del pasado. El distanciamiento del historiador frente al Cine, es llevado al plano del prejuicio al creer que la Historia, en tanto disciplina "objetiva", no debe ser permeada por un documento no "científico" y excesivamente subjetivo. La apreciación equivocada de pensar que la Historia es una disciplina exclusivamente "científica" y que debe captar en su estado más "puro" la interpretación del pasado, lleva algunos historiadores a situarse en un plano conservador en relación al uso de las fuentes de la Historia, creyendo que el discurso que elabora el historiador sobre las realidades de ese pasado, debe estar "limpio" de cualquier impureza subjetiva. Esta situación es absolutamente imposible porque sabemos que en la interpretación y decodificación de las fuentes, quedan siempre fisuras por donde se deslizan las impresiones del mundo fantástico del historiador. En este sentido el discurso histórico que construye el historiador nunca podrá ser ciento por ciento "puro", desde el punto de vista científico, eso es una pretensión de la Ciencias Naturales, de la Física y, de ningún modo, de las Ciencias Humanas. La anhelada pureza científica es, simplemente, un obstáculo que impide, al

historiador, ser mucho mas libre en sus interpretaciones. Para la historiografía apegada a los formatos escritos, la imaginación ha sido, quizás, mal enfocada. La imaginación en su sentido más plano y lineal es considerada sinónimo de especulación. Esta consideración no tiene nada que ver con el sentido real del acto de imaginar en la creación, gracias al uso de la imaginación para mencionar a un historiador George Duby, la disciplina ha superado los moldes de una Historia moribunda en creación y en ideas.<sup>22</sup> Esto quizá pueda explicar, porqué desde algunas historiografías existe una resistencia permanente frente a algunas fuentes documentales como los audiovisuales. El Cine cuando es utilizado por algunos historiadores y docentes dedicados a su enseñanza, es mirado como herramienta de uso secundario. A lo sumo el Cine, desde esta perspectiva sesgada, sirve, únicamente, de recurso ilustrativo<sup>23</sup> en donde se apoya el docente. En términos generales, su validez y

---

<sup>22</sup> En una entrevista alrededor del tema Historia y Literatura, el historiador francés Georges Duby argumentaba que “Pues sí la Historia es una ciencia también es un arte. Transmitir una emoción ante los vestigios del pasado es competencia del arte. La Historia exige claridad, lucidez, paciencia pero también estilo e imaginación. En una palabra, exige lirismo. Yo he dicho a menudo que no creo en la objetividad del historiador. Este debe ser un hombre apasionado. Debe saber comprometerse, pues sólo entonces podrá hacer comprender la época de la cual habla”. De Gaudemar, Antoine. “Historia y Literatura: conversaciones con Georges Duby”. En: *Revista de la Universidad Nacional*, No. 13, Bogotá, 1987, p. 61.

<sup>23</sup> Existen un número de profesores e historiadores, que acuden al Cine y los audiovisuales solo como soporte ilustrativo, negándole a estos medios una reflexión sistemática como documento importante para la interpretación del pasado. Su visión sobre los medios visuales, es limitada, pues los ven únicamente como recurso ilustrativo sobre situaciones específicas –recrear una época con el vestuario, la arquitectura, la gastronomía, los gestos y otras formas de la vida pública y privada- alcanzando con esto solo una línea que enfatiza episodios de la

objetividad es cuestionada por muchos historiadores. Si embargo, encontramos, en la década del noventa del siglo XX, que en nuestro país algunos investigadores interesados por el Cine. Hallan en él una valiosa información, que les permite complementar sus análisis, apoyándose en la profundidad simbólica y conceptual que caracteriza al Cine.

La plasticidad del Cine lo convierte en un recurso valioso, que posibilita auscultar críticamente el pasado, un pasado que en apariencia muchas veces se nos revela insignificantes, pero bien analizado o deconstruido proporcionan hilos conductores para la reconstrucción y revaloración del mismo. El desarrollo de la vida cotidiana, de las costumbres religiosas, sociales, económicas y políticas; son registradas magistralmente por directores de Cine<sup>24</sup>, de incuestionable talento sobre propuestas visuales de corte histórico. La cultura y la mentalidad Medieval, por colocar un ejemplo, son expuestas con acierto por el director, Jean-Jacques Annaud, que con fina poética, recrea el tiempo y el espacio de la

---

Historia. La débil consideración obedece quizás: a) un desconocimiento del poder de comunicación que tiene la imagen móvil y b) una actitud poco crítica sobre las nuevas tecnologías que impide su utilización sistemática y el aprovechamiento de otras lecturas de la realidad social, provocando un estado rutinario y pasivo del profesor con relación a su discurso y práctica. La imagen audiovisual puede constituirse en un texto alternativo que puede desarrollar procesos de comprensión sobre el pasado y el presente y, en sí misma, puede representar una fuente valiosa de investigación para el trabajo de los profesores, académicos, estudiantes e historiadores dedicados a la enseñanza de la Historia. Alex Támara Garay, tesis de especialización: *Cine e Historia, dialogo para transformar la enseñanza de la Historia*. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, 2001.

<sup>24</sup> Véase al respecto la película del director francés Jean-Jacques Annaud, *El nombre de la rosa*. Argumento que es basado en la novela del escritor italiano Umberto Eco.

época, ayudando a descifrar el rompecabezas y misterio del pasado. Pretencioso sería desechar esta cantidad de información que reposa en las cintas filmicas. Un historiador avisado tiene la ventaja de apoyarse en las fuentes visuales y abrir un poco más su campo de acción. Dar la espalda al Cine y al conjunto de los medios visuales, es como cerrarse y no conmoverse ante la mirada y el rostro de Antonie Doine, en el último plano del film "*Los 400 Golpes*"<sup>25</sup> de Françoise Truffaut.

## **Bibliografía.**

Álvarez Luis Alberto, *Historia del Cine colombiano*. Nueva Historia de Colombia, tomo VI, Planeta Editores, Bogotá, 1989.

Colmenares Germán, *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la Historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores, 1987.

Deleuze Gilles y Guatari Félix, *Antiedipo, Capitalismo y esquizofrenia*, Paris, Francia, Minuit, 1980.

Degraudemar Antonie, "Historia y literatura, conversaciones con Georges Duby", en: Revista de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, N 13, 1987, p, 61.

---

<sup>25</sup> El joven estudioso del Cine, Nicolás Román Borré en un artículo dedicado a Truffaut que lleva por nombre: *El tímido hijo de Bazin*, sostiene que: "Los 400 golpes" esta dedicada a André Bazin como un homenaje de Truffaut a su maestro, y es un abierto culto a "Cero en conducta" -1933 de Jean Vigo y "Alemania, año cero"-1947 de Roberto Rossellini.

Echeverri Sánchez Jesús, "El Cine y el rostro del maestro", en: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Antioquia, N 22, Universidad de Antioquia, 1988, p, 11.

Elgazi Leila, "Cien años de la llegada del Cine a Colombia", en: Revista Credencial Historia, Bogotá, Colombia, abril 1987, p, 4.

Foucault Michel, *Genealogía del racismo*, Madrid, España, Editorial la Piqueta, 1992.

Gellner Ernest, *Naciones y nacionalismos*. Madrid, España: Alianza Universidad, 1994.

Parra Martha Ligia, "Lecciones de vida. Una aproximación a la relación maestro-alumno en el Cine", en: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Antioquia, Universidad de Antioquia, 1998, p, 16.

Ramos Julio, *Desencuentros de la modernidad, literatura y política en el siglo XIX*. Editorial Cuarto propio, Ediciones Callejón, Chile, 2003.

Restrepo Luis Antonio, *Pensar la Historia*, Ediciones Percepción, Medellín, Antioquia, 1987.

Todorov Tzvetan, *Simbolismo e Interpretación*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila, 1991.

Támara Garay Alex, *Los textos y manuales como dispositivos de mediación y construcción simbólica en la enseñanza de la Historia. Puerto Rico, 1898-1930*, tesis de maestría, Universidad de Puerto Rico, Facultad de Humanidades, Recinto Río de Piedras, 2006.

### **Fuentes visuales**

Annaud Jean-Jacques, "El nombre de la rosa".

Schlöndorff Volker, "El tambor de hoja lata".

Truffaut Françoise, "Los cuatrocientos golpes".