



COLECCIÓN ARTES, COMUNICACIÓN Y CULTURA

CINE Y TELEVISIÓN

INVESTIGACIÓN



**El aula va al cine: tres perspectivas  
y una didáctica específica**



**Cómo citar en APA** \_\_ *How to cite in APA*

Rojas Cervantes, D. E., Jaramillo Gutiérrez, M. A. y Aros Alvarado, A. M. (2024).

*El aula va al cine: tres perspectivas y una didáctica específica*. Editorial Uniagustiniana.

doi: <https://doi.org/10.28970/9786287727014>

# **El aula va al cine: tres perspectivas y una didáctica específica**

*— The Class Goes to the Cinema: Three Perspectives  
and a Specific Didactic Approach*

**Darío Enrique Rojas Cervantes  
María Angélica Jaramillo Gutiérrez  
Andrés Mauricio Aros Alvarado**



**UNIAGUSTINIANA**  
*Es creer en ti*

*Vigilada Mineducación*



**Editorial  
Uniagustiniana**

El aula va al cine: tres perspectivas y una didáctica específica

© Editorial Uniagustiniana, Bogotá, 2024

© Darío Enrique Rojas Cervantes, María Angélica Jaramillo Gutiérrez, Andrés Mauricio Aros Alvarado (autores)

ISBN (impreso): 978-628-7727-00-7

ISBN (digital): 978-628-7727-01-4

DOI: <https://doi.org/10.28970/9786287727014>

#### GESTIÓN EDITORIAL

Vicerrector de Investigaciones: **Julio César León Luquez**

Director de Divulgación de la Ciencia y Fomento de la Creación: **Nicolás Sepúlveda Perdomo**

Gestión, producción y divulgación editorial: **Nicolás Sepúlveda Perdomo**

Corrección de estilo: **Hernando Sierra Castillo**

Diseño de colección: **Angélica Ramos Vargas**

Diagramación: **Angélica Ramos Vargas**

Impresión: **DGP Editores**

#### EVALUACIÓN

Recibido: **febrero de 2022**

Evaluado por pares: **agosto de 2022**

Aprobado: **septiembre de 2022**

Campus Tagaste, Av. Ciudad de Cali No. 11B-95, Bogotá, Colombia · [editorial@uniagustiniana.edu.co](mailto:editorial@uniagustiniana.edu.co)  
Impreso y hecho en Bogotá, Colombia · Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

La Editorial Uniagustiniana se adhiere a la iniciativa de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia *Creative Commons* Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional · <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Catálogo en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

---

#### **Rojas Cervantes, Darío Enrique, autor**

El aula va al cine : tres perspectivas y una didáctica específica / Darío Enrique Rojas Cervantes, María Angélica Jaramillo Gutiérrez, Andrés Mauricio Aros Alvarado. -- Bogotá : Editorial Uniagustiniana, 2024.

164 páginas. -- (Colección artes, comunicación y cultura. Investigación)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7727-00-7 (impreso) -- 978-628-7727-01-4 (digital)

1. Cinematografía - Enseñanza - Investigaciones 2. Cine en la educación - Investigaciones 3. Enseñanza audiovisual - Investigaciones 4. Industria cinematográfica - Historia y crítica I. Jaramillo Gutiérrez, María Angélica, autora II. Aros Alvarado, Andrés Mauricio, autor

CDD: 777.071 ed. 23

CO-BoBN- a1137261

---

*Este libro está dedicado a aquellos que hacen  
lo que pueden para que otros aprendan...*





## Resumen

Este libro ofrece una propuesta de organización de los recursos, los escenarios y las acciones para la enseñanza de la realización cinematográfica en clave pedagógica. La reflexión continua sobre los saberes, los contextos y los sujetos involucrados en los escenarios educativos permitirá el fortalecimiento de las estrategias, entendidas como esquemas de procesamiento de la información en las etapas y los roles específicos del cine. Para el establecimiento de estas estrategias, el escrito delimita y caracteriza el saber cinematográfico desde tres relaciones: el cine y la educación, el cine y la pedagogía y el cine y la didáctica, identificadas en la valoración y el contraste de experiencias docentes de quienes imparten los saberes del oficio cinematográfico. Así, el cuerpo de este libro abarca tres perspectivas del panorama de la enseñanza del cine y una propuesta didáctica específica organizadas en cuatro capítulos. El primer capítulo, "Estado de la cuestión. Caracterización de la enseñanza del oficio en el ámbito universitario", aborda dos aspectos fundamentales para entender el fenómeno de la enseñanza del cine: la posibilidad de la enseñanza del quehacer cinematográfico, los retos y las problemáticas que implica esta labor. En el segundo, "El profesional reflexivo", las narrativas del yo, como el mismo acto narrativo, trazan la forma y la manera como se entiende la identidad del profesional que enseña cine. El tercer capítulo, "¿Qué es el saber cinematográfico? Cine, cinematografía y saber cinematográfico", responde esta pregunta desde la identificación de las características de la realización cinematográfica y sus procesos, analizadas a través de los conceptos de la pedagogía. Por último, "¿Cómo enseñar el oficio cinematográfico?: preguntas didácticas", el cuarto capítulo, resuelve la pregunta de su título a partir de la definición de una didáctica específica para el oficio cinematográfico y una propuesta de estrategia didáctica diseñada con el fin de ser aplicada en el espacio educativo pregradual.

**Palabras clave:** enseñanza del oficio cinematográfico, estrategia didáctica, saber cinematográfico, cine y pedagogía, cine y didáctica

— *Abstract*

This book offers a proposal for organizing resources, settings, and actions for teaching filmmaking in a pedagogical context. Continuous reflection on knowledge, contexts, and individuals involved in educational settings will strengthen strategies, understood as information processing schemes in the specific stages and roles of cinema. To establish these strategies, the text delimits and characterizes film knowledge through three relationships: film and education, film and pedagogy, and film and didactics, identified in the assessment and contrast of teaching experiences of those who impart the knowledge of the cinematic profession. Thus, the body of this book covers three perspectives of the cinema teaching landscape and a specific didactic proposal organized into four chapters. The first chapter, "State of the Matter: Characterization of Teaching the Craft in the University Context", addresses two fundamental aspects to understand the phenomenon of teaching cinema: the possibility of teaching filmmaking, the challenges, and the issues involved in this work. In the second, "The Reflective Professional", narratives of self, like the narrative act itself, delineate how the identity of the professional who teaches cinema is understood. The third chapter, "What is Film Knowledge? Cinema, Cinematography, and Film Knowledge" answers this question by identifying the characteristics of filmmaking and its processes, analyzed through pedagogical concepts. Finally, "How to Teach the Cinematographic Craft?: Didactic Questions" the fourth chapter, answers its title question based on the definition of a specific didactic for filmmaking and a proposal for a didactic strategy.

**Keywords:** teaching the cinematographic craft, didactic strategy, film knowledge, film and pedagogy, film and didactics.

# Contenido

— *Content*

- XIII**    **Lista de tablas y figuras**  
— *List of tables and figures*
- 1**        **Introducción**  
— *Introduction*
- 7**        **Estado de la cuestión. Caracterización de la enseñanza  
del oficio en el ámbito universitario**  
— *State of the Matter. Characterization of Teaching  
the Craft in the University*
- 43**      **El profesional reflexivo**  
— *The Reflective Professional*
- 83**      **¿Qué es el saber cinematográfico?  
Cine, cinematografía y saber cinematográfico**  
— *What is Film Knowledge? Cinema, Cinematography,  
and Film Knowledge*

- 97**    **¿Cómo enseñar el oficio cinematográfico?:  
preguntas didácticas**  
— *How to Teach the Cinematographic Craft?: Didactic Questions*
- 125**    **Laboratorio de Creación Audiovisual 2018. Aula-Locación.  
Teaser, cortometraje: *Máquina del mal***  
— *Audiovisual Creation Laboratory 2018. Classroom-Location.  
Teaser, Short Film: Machine of Evil*
- 137**    **Conclusiones** — *Conclusions*
- 143**    **Referencias** — *References*

## Lista de tablas y figuras

— *List of tables and figures*

<b>Figura 1.</b> Ejemplo de portadas	<b>37</b>
<b>Tabla 1.</b> Perfil de los entrevistados	<b>44</b>
<b>Figura 2.</b> Cualidades del saber cinematográfico	<b>83</b>
<b>Tabla 2.</b> Caracterización del saber cinematográfico	<b>86</b>
<b>Tabla 3.</b> Taxonomía de los departamentos del oficio cinematográfico	<b>87</b>
<b>Tabla 4.</b> Tipos de saberes a ser administrados en la enseñanza del oficio cinematográfico	<b>88</b>
<b>Tabla 5.</b> Diseño de “actos didácticos” para cada etapa del proceso de realización cinematográfica	<b>89</b>
<b>Figura 3.</b> Contenidos de saberes del oficio cinematográfico y su relación con conocimientos disciplinarios	<b>101</b>
<b>Figura 4.</b> Requisitos mínimos/ideales de un espacio exclusivo para la enseñanza de la cinematografía	<b>104</b>
<b>Tabla 6.</b> Preguntas para el que enseña	<b>102</b>
<b>Tabla 7.</b> Saberes para transponer en la enseñanza del oficio cinematográfico	<b>111</b>
<b>Tabla 8.</b> Saber académico que posibilita la transposición didáctica	<b>112</b>
<b>Tabla 9.</b> Etapas cinematográficas y ciclos de la formación	<b>114</b>

<b>Tabla 10.</b> Relación didáctica entre las etapas de realización cinematográfica	<b>118</b>
<b>Tabla 11.</b> Matriz de orientación metodológica	<b>119</b>
<b>Tabla 12.</b> Matriz de relatoría	<b>120</b>
<b>Figura 5.</b> <i>Staff del teaser Máquina del mal</i> (2018)	<b>123</b>
<b>Tabla 13.</b> El Aula-Locación como estrategia, el Aula-Locación como laboratorio	<b>129</b>
<b>Tabla 14.</b> Triada de realidades actitudinales a administrar durante el rodaje al interior del Aula-Locación	<b>134</b>

# Introducción

— *Introduction*

La naturaleza creativa y cambiante de la realización cinematográfica obliga a pensar acerca de las formas en las que se enseña el cine en nuestro contexto. La presente investigación revela el vínculo desatendido —y en ocasiones tergiversado— entre el cine y la pedagogía, relación que merece reflexiones, acercamientos y propuestas que clarifiquen el diseño de didácticas específicas y estrategias para el análisis de las diferentes dinámicas educativas entre sus actores, procesos y temáticas.

El objeto de estudio de esta investigación hace un llamado a la comunidad académica que se preocupa por las formas que toma la enseñanza del oficio cinematográfico, con el fin de contrastar los sustentos teóricos y dialogar sobre aquello que se entiende por saber cinematográfico y sus variaciones, entre otros asuntos. Este libro pretende abrir la puerta a dudas, problemáticas y debates sobre el entendimiento justificado de la enseñanza cinematográfica y cómo se puede presentar esta discusión en el contexto académico.

Buscamos que los profesores de cine se sensibilicen frente a la temática y asuman los retos que implica disertar sobre esta. Por otra parte, acudimos a los relatos de aquellos participantes orientadores del proceso para ilustrar la caracterización de un saber cinematográfico potenciado por reflexiones pedagógicas que se inscriban en un espacio de

pensamiento particular: el espacio de la realización cinematográfica y los saberes que la atraviesan.

La relación entre el cine, la pedagogía y la educación requiere de una revisión crítica que supere el horizonte de lo técnico y lo instrumental. De esta manera, es necesario pensar en las posibilidades integrales de sus discursos para potenciar y resignificar el sentido de la formación específica en el área de la cinematografía.

Así, el objetivo principal de esta investigación es proponer una didáctica específica para la enseñanza del oficio cinematográfico que tenga como punto de partida la caracterización del saber cinematográfico, la didáctica entendida como saber, la identificación de las narrativas docentes y cómo estas estructuran la enseñanza del oficio cinematográfico desde el compromiso político, ético y pedagógico que supone su práctica pedagógica.

La tarea de proponer una didáctica específica dirigida a la enseñanza del oficio cinematográfico es necesaria en la medida en que en el propio campo cinematográfico escasean las reflexiones pedagógicas y didácticas, además de que son débiles los puentes interdisciplinarios entre el campo educativo y el cinematográfico.

Hoy, más que nunca, una enorme cantidad de cineastas, de todo estilo y perfil, practican la docencia sobre la creación fílmica en todo tipo de centros de formación dedicados al cine, ya sea en su vertiente más académica o desde una formación enfocada a la capacitación profesional práctica. Sin embargo, el corpus teórico académico sobre la creación fílmica no parece inmutarse ante esta labor, a la que estos mismos cineastas dedicados a la docencia no aportan material teórico alguno, y de la que no parecen alimentarse, ni a la hora de poner en práctica sus procesos de creación fílmica, ni a la de enseñar estos en sus clases. (Lázaro, 2018)

Nuestra propuesta resulta relevante, por lo menos, por tres razones fundamentales. En primer lugar, porque contribuye a fortalecer los vínculos entre el campo disciplinar del cine y las reflexiones pedagógicas y didácticas provenientes del campo de las ciencias de la educación. En segundo lugar, porque una práctica reflexionada desde las potencialidades



que puedan brindar las preguntas y el triángulo didáctico entre contenidos a enseñar, metodologías y formas de evaluación, permite fortalecer un campo de conocimiento que merece seguir siendo explorado: la enseñanza del oficio cinematográfico. En tercer lugar, porque el trabajo propone puentes y reflexiones que invitan a fortalecer los diálogos interdisciplinarios para una construcción solidaria y significativa del conocimiento entre el campo del cine y el de la educación.

Empujados por la necesidad de rastrear las características de la enseñanza del oficio cinematográfico y la vinculación entre las prácticas docentes en cine y los profesionales que las aplican en el entorno académico, se hizo necesario reconocer los contextos en los que circula el conocimiento y las condiciones de los espacios de enseñanza, con el fin de identificar las particularidades de las didácticas que posibilitan la enseñanza del oficio cinematográfico. Esta investigación busca problematizar las adaptaciones, transformaciones, resistencias y acciones que ha tenido el ejercicio del oficio cinematográfico en nuestro contexto educativo a partir de los relatos de quienes enseñan el oficio.

Para analizar este objeto de estudio se recurre al método biográfico y al paradigma interpretativo, métodos que permitirán objetivar historias de vida (Pujadas, 1992), y, a través de la investigación narrativa (Hernández y Rifá, 2011) facilitarán una descripción, caracterización y reseña del acontecer del docente de cine orientado a la comprensión del origen de los procesos educativos. Así, en primer lugar se presenta una revisión bibliográfica específica con el fin de esclarecer las pautas, las condiciones, los métodos y los procesos para el diseño de estrategias didácticas y ajustar conceptos con miras a su aplicación significativa con relación a los fines del objeto de estudio de esta investigación. En segunda instancia se analizan e interpretan estos relatos con el propósito de extraer la información que permita identificar los modelos de acción y reconocer estructuras, métodos, marcos, recursos y sistemas de acción docente utilizados en la enseñanza de la realización cinematográfica. Por último, una vez ejecutadas las fases anteriores, el grupo investigador procede a la elaboración de una estrategia didáctica para la enseñanza de la cinematografía.

Se recurre a los métodos hermenéutico y cualitativo, ya que estos permiten, en primera instancia, la comprensión e interpretación de los enunciados, así como la proyección de conjeturas o teorías sobre las opiniones o ideas de los autores (Úriz *et al.*, 2006, p. 53, 69). Al ser un estudio con un rasero fenomenológico, esta investigación acude a una muestra no probabilística (Létourneau y Amaya, 2009, p. 155), seleccionada según los criterios de evaluación convenidos por el grupo investigador: son profesores en programas orientados a la enseñanza de la realización cinematográfica, con vinculación actual al ámbito académico, que cuentan con experiencia mayor a cinco años en docencia universitaria y han participado en ejercicios profesionales de realización audiovisual.

La investigación reúne el testimonio de expertos en los oficios de la cinematografía y se apoya en la selección de “casos tipo”, en búsqueda de relatos testimoniales ricos y representativos que garanticen la calidad de la información, de manera que permite el análisis en profundidad de las experiencias de este grupo social. Frente a lo anterior, se entiende que la metodología de la narración autobiográfica se centra más en la interpretación del fenómeno de la enseñanza cinematográfica y no tanto en su explicación:

[L]os métodos de investigación cualitativos se refieren a la teoría fundamentada en la realidad (Grounded theory) la investigación histórica, la investigación fenomenológica, historias de vida, las biografías y la investigación acción, evitando todos ellos la cuantificación y la medición más propias de la metodología cuantitativa y positivista. (Úriz *et al.*, 2006, p. 69)

Este libro está escrito en cuatro grandes capítulos, los cuales se describen a continuación.

1. *Estado de la cuestión.* Esta investigación obligó a sus autores a construir un marco referencial pormenorizado que sustentara las variables de la relación en un ejercicio epistémico y hermenéutico fuerte, el cual condujera a develar y comprender las cualidades (opacadas) de la relación cine-enseñanza. Es desde aquí que se describen las cualidades enrarecidas que toma la relación cine y pedagogía desde las propuestas

más populares en el medio, así como las problemáticas y dificultades que esto conlleva. Por medio de una revisión meticulosa de los referentes bibliográficos del objeto de estudio se concluye que las estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico no existen o se hayan tergiversadas.

2. *El profesional reflexivo*. Bajo la metodología de trabajo de las *narrativas del yo* este capítulo se ocupa de indagar en las experiencias educativas de los docentes de cine, a fin de determinar, según las fuentes primarias del proceso educativo, qué es lo que hacen los profesores de cine cuando enseñan sus asignaturas y cómo estas experiencias son significativas y funcionales para la problematización de los procesos de enseñanza del oficio cinematográfico.

3. *¿Qué es el saber cinematográfico?* Aquí los autores de este libro caracterizan a profundidad el *saber cinematográfico* en el intento por volcar sobre este el diseño de estrategias didácticas para su enseñanza. Se defiende el hecho de que el contexto en el que se dan las acciones didácticas de la enseñanza del oficio cinematográfico obliga a los docentes a pensar en la integralidad y el engranaje global de los temas, los procedimientos y las acciones que caracterizan los conceptos y los saberes propios del proceso de creación cinematográfica.

4. *¿Cómo enseñar el oficio cinematográfico?* En este último capítulo proponemos un itinerario completo de acción didáctica para llevar al espacio educativo propio del oficio cinematográfico. Dada la carencia de estas propuestas en el escenario teórico, se ofrece al medio una *estrategia didáctica específica* conformada por doce fases, desde la que se espera discutir, con la rigurosidad pedagógica que merece este objeto de estudio, los procesos que conllevan aprender y enseñar cine en nuestro contexto.

De lo expuesto en esta investigación se concluye lo siguiente: los estudios que prometen establecer la relación entre cine y pedagogía lo hacen desde dos ópticas: la primera tiene que ver con la instrumentalización del medio en el interior del aula de clase, la segunda hace referencia a problemáticas propias de la formación de los docentes en competencias para el análisis de películas (Osorio y Rodríguez, 2010).

Por otra parte, se evidencia que no se está haciendo teoría sobre la enseñanza del cine a causa de los siguientes factores:

- a. Los docentes de cine tienen un constante temor de ingresar al campo de reduccionismo educativo al que se refiere Orozco Gómez (2001, pp. 70-72), el cual, según este autor, entorpece y limita el panorama general de la enseñanza.
- b. Falta de tiempo, interés y dedicación a la reflexión sobre el oficio pedagógico: el ejercicio docente en cine está supeditado al ejercicio en campo.
- c. La teoría existente sobre la relación cine y pedagogía abarca las problemáticas desde una óptica descriptiva, más no propositiva, es decir, se reconocen las carencias en torno al tema, pero no se proponen soluciones o propuestas que afronten los cuestionamientos.

Con relación a las experiencias de vida docentes se presenta observaciones frente a las “primeras experiencias”, a la institución como factor importante en el desempeño de la labor formativa, a las actitudes de los aprendices de cine, a la naturaleza misma del oficio cinematográfico y a las inseguridades frente a la práctica del ejercicio docente.

Para finalizar, el estado de arte en el que se encuentra el objeto de estudio de este trabajo nos obliga a proponer una estrategia didáctica que haga frente al vacío conceptual dejado por todos aquellos autores que se han engeguado deliberadamente a una reflexión de la relación cine-pedagogía profunda y rigurosa. Con esta responsabilidad, se han identificado una serie de codificaciones educativas en forma de saberes, actores, contextos y símbolos, con las que se establece la estructura de una posible estrategia didáctica que, como queda enunciado en los hallazgos, aún no se puede contrastar, pero que está sujeta a una serie de validaciones de tipo investigativo que se han planteado en este trabajo.

# Estado de la cuestión

## Caracterización de la enseñanza del oficio en el ámbito universitario

— *State of the Matter.*  
*Characterization of Teaching the Craft in the University*

*El cine no es una disciplina científica  
que pueda enseñarse de manera  
estrictamente analítica y racional.*

JOSKOWICZ (1995)

Una minuciosa revisión bibliográfica realizada desde el 2015 revela que los escritos acerca de la forma en la que la pedagogía observa el cine desconocen en gran medida las potencialidades de la didáctica y la pedagogía entendidas como saber. Este contexto deja al cine como simple instrumento para la enseñanza en el aula y una herramienta de comunicación que responde a los más variados requerimientos educativos.

En este escenario se destacan tres perspectivas fundamentales: en primer lugar, la legitimidad del discurso actualmente reducido a la formación e instrumentalización en el que, a menudo, las películas

ingresan al interior del espacio escolar como recurso para ilustrar un tema. La tendencia de esta relación instrumentalizada en el espacio escolar se estructura bajo un discurso que no necesariamente aborda la formación de competencias para que estudiantes y docentes puedan analizar y realizar disertaciones sobre la creación de productos audiovisuales, sino que más bien utiliza al cine como recurso, herramienta o contenido con el propósito de enseñar. Esta situación no obliga a la didáctica a ejercer su postura como saber o teoría, más bien la didáctica juega aquí un papel superficial en que las películas ingresan al escenario educativo como un instrumento. Esta situación ofrece la posibilidad inmensa de instalar y posicionar propuestas acerca de la enseñanza y la administración de saberes para el oficio cinematográfico.

En segundo lugar, la perspectiva restringida desde la que se observa el nexo entre cine y pedagogía determina que no existe consenso acerca de aquello que es la “formación en cine” ni se ha señalado qué significa “la enseñanza del cine” de acuerdo con las teorías de la educación. Una reflexión educativa que indague sobre la noción del saber cinematográfico para su posterior administración, transposición y enseñanza no se ha empleado de forma tal que legitime las disertaciones sobre una didáctica específica para su enseñanza.

Visto desde los referentes disponibles (y en un intento de corrección de las palabras claves con las que se viene describiendo nuestro objeto de estudio), la realidad de la investigación sobre la relación entre cine y educación o cine y pedagogía atraviesa los tópicos disciplinares planteando preguntas tales como: ¿de qué manera se puede generar alfabetidad sobre el lenguaje cinematográfico?, ¿cómo es posible reflexionar sobre la formación de públicos en pos de la comprensión del texto fílmico?, ¿de qué manera es posible reflexionar sobre la importancia de las películas en la formación de ciudadanos que ingresan a los contextos sociales?, ¿cómo se puede reconocer la historia del cine y sus representantes?

La tercera perspectiva es la ambigüedad con la que el lenguaje pedagógico le hace frente al oficio cinematográfico. Si hay un punto en común en los textos analizados es la imprecisión con la que se emplean

tanto los conceptos cinematográficos como los pedagógicos, en la medida en que se desconocen y desaprovechan sus alcances reflexivos. La comprensión de lo pedagógico y lo didáctico se reduce a la vocación y al sentido práctico, mientras que el uso semántico que le dan los autores al concepto *cinematografía* no corresponde a sus procesos creativos o al desarrollo de estos procesos desde una óptica educativa. Lo pedagógico es confundido con lo educativo, lo didáctico se entiende como lo comunicativo, la enseñanza se asume únicamente desde el acto de ver y, por ende, el cine es reducido al nivel de *las películas* que ingresan al aula de clase. En pocas palabras, los tecnicismos y la terminología de esta temática no se emplean con la rigurosidad que merecen, generando un enrarecimiento del panorama teórico y conceptual.

Esta opacidad en la relación, más allá de constituirse en un ámbito problemático con paradojas y reduccionismos, permite vislumbrar un campo de investigación despejado que requiere con prontitud reflexiones más rigurosas con una mayor participación de los campos del saber de la pedagogía y la didáctica. Vale la pena aclarar que las reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza del cine no necesariamente tienen que partir de pedagogos y didactas, sino que estas formas de profundización pueden surgir desde la sistematización de experiencias docentes en el ámbito académico, en este caso del cine.

La complementariedad de unos discursos artísticos y disciplinares sobre el cine, con aportes de lo pedagógico y lo didáctico, demanda ser reconocida en un campo de conocimiento sobre la enseñanza del cine, desde las propias narrativas docentes y los sentidos educativos del quehacer cinematográfico. Esto indica que la profundidad de esta problemática puede ser abordada al responder: ¿qué significa y qué sentido tiene la enseñanza del oficio cinematográfico?

La existencia de programas de formación disciplinar y específica en cinematografía tampoco contribuye a la resolución de la incógnita: si la regla es que las reflexiones acerca de la didáctica y las metodologías para el intercambio de saberes específicos del oficio cinematográfico aún son escasas, por no decir inexistentes, entonces, ¿cómo se está enseñando cine en las universidades de nuestro país?

La respuesta a estos interrogantes surgirá en el análisis de la enseñanza del cine desde las narrativas de sus procesos de creación y operaciones internas orientadas a formar profesionales competentes en el ámbito de la realización de películas. Las dinámicas de investigación en estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico requieren, hoy en día, ofrecer un panorama despejado y claro con relación a dicho objeto de estudio (Lázaro, 2018; Rojas, 2018.) Estas páginas pretenden ampliar la mirada sobre este fenómeno otorgándole la importancia que merece tanto su análisis como su aplicación.

## **Estado del arte para la relación entre el cine y la pedagogía**

En su objetivo por diseñar estrategias didácticas específicas para la enseñanza del oficio cinematográfico, los autores nos encontramos con que, primero, debíamos caracterizar en detalle el marco referencial del proyecto, ya que el medio académico no ofrece reflexiones o propuestas que funcionen coherentemente como soporte teórico o antecedente discursivo para contrastar el objeto de estudio. En consecuencia, antes de proponer, debíamos *construir* las variables de la relación en un ejercicio epistémico y hermenéutico fuerte que condujera a develar y comprender las cualidades de la relación cine-enseñanza.

Así, se convirtió en nuestro deber presentar al medio académico un estado del arte lo más integro posible, el cual exponga, ilustre y desempeñe las diferentes formas en las que se habla del oficio cinematográfico en su relación con una perspectiva sólida en lo pedagógico y didáctico. La misión de este análisis es identificar los enfoques, los paradigmas, las tendencias y los diferentes puntos de vista que configuran la relación. Como se ha mencionado, los estudios sobre el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico son más bien escasos y, por tal motivo, esta indagación busca también evidenciar los vacíos pedagógicos y conceptuales para, luego, construir una



propuesta con la que, de manera crítica e integral, sea posible establecer los puentes necesarios para fortalecer esta relación entre cine, pedagogía y didáctica.

La revisión bibliográfica fue dividida en dos grandes apartados: en primer lugar, el cine entendido como arte, y en segundo lugar el cine en el interior de la escuela. En efecto, estos grandes temas definen el plan con el que se desarrollará este capítulo: primero, la forma en la que se ha construido la relación parte de la comprensión del cine como un arte, luego se expone la problemática que conlleva la dicotomía entre conocimiento y experiencia en relación con los actores que le dan forma a un producto cinematográfico.

La última parte de este primer apartado sugiere que la invención y reinención son características inherentes a los procesos del oficio cinematográfico, en consecuencia, estas generan una obsolescencia de sus cualidades creativas (Lázaro, 2018). En el plano crítico, se convierten en problemáticas que afectarán las reflexiones sobre su enseñanza y justificarán los motivos por los cuales los cineastas no teorizan sobre los modos del quehacer.

El segundo apartado inicia con la descripción de los diversos fenómenos que se presentan cuando el cine ingresa al espacio educativo. Desde esta perspectiva, el análisis sobre la temática configura el escenario áulico escolar como paradigma para construir la relación cine-enseñanza. Aquí juegan un papel importante el profesor, la temática a ser aprendida, el estudiante y el dispositivo cinematográfico, así como las consecuentes problematizaciones teóricas que se desprenden de cada una de estas variables.

Con el propósito de exponer este panorama de forma clara, se han organizado los siguientes subtemas de análisis: en primer lugar, el cine como herramienta para la inserción de los sujetos en sociedad; segundo, el cine instrumentalizado; en tercer lugar, el proceso cinematográfico como recurso didáctico y el entendimiento de la enseñanza del cine como la formación de públicos, de docentes en general y de docentes especializados en cinematografía; por último, la cinematografía como oficio en la universidad.

## **Del cine como arte a la enseñanza del cine**

Entender al cine como arte resulta fundamental, ya que desde aquí se legitiman sus procesos de creación como un saber práctico (tendiente al oficio) con el que será posible construir la relación de su quehacer con los temas pedagógicos y formativos que luego lo controlarán didácticamente. Una enseñanza del cine que parta de una reflexión como esta permite el sincretismo entre el campo educativo y el campo cinematográfico: desde aquí se construirán unos criterios procedimentales y metodológicos para llevar la vocación a un ejercicio de transmisión de los pormenores disciplinares de la profesión en el ámbito universitario.

Iniciar con este apartado de contextualización es reconocer que el cine entra en el listado de las artes a partir de 1911 con la escritura del “Manifiesto de las Artes” de Ricciotto Canudo, en el cual se reconoce que, como medio de expresión humano de carácter creativo, el cine es un ejercicio que recurre a reglas y preceptos de otras disciplinas como recurso de comunicación. Pero en la realización de una película no solo la recurrencia a otras disciplinas es un factor determinante, en este proceso también interviene un equipo multidisciplinar que realiza de forma sincrónica una amplia variedad de funciones necesarias para crear una imagen cinematográfica: al lado del director general siempre habrá un guionista, un director de fotografía, un director de arte y un diseñador de sonido, entre otros profesionales en diferentes saberes y oficios, aprendidos cada uno con sus propias normas, materializados desde diferentes habilidades y estilos (Tirard, 2003; Aristizábal y Pinilla, 2017).

### **¿Es posible la enseñanza del arte?**

La hegemonía de las explicaciones positivistas de nuestra realidad ha hecho que prácticas como la creación de la imagen se vean obligadas

a entrar en el ámbito científico a contracorriente y con un halo de escepticismo. Es poco probable que campos del conocimiento humano atravesados por lo intuitivo, lo emocional, lo sensorial, lo estético y lo contemplativo puedan responder a las marcadas exigencias de las explicaciones cuantitativas del mundo:

Una respuesta científica, al menos hoy en día, a si se puede enseñar arte o no, probablemente sea imposible. No ha sido un problema que haya logrado una contribución de recursos económicos suficientes como para lograr un estudio serio que permita recabar estadísticas útiles para conclusiones antropológicas, sociológicas y culturales que generen una pedagogía correlacionada. En una lista de prioridades, la enseñanza del arte es usualmente la que ocupa el último lugar. (Camnitzer, 2007, p. 44)

Además, son muchas las problemáticas para establecer la relación pedagogía/arte, y muchos también los inconvenientes con relación a la argumentación y sustentación de propuestas académicas e investigativas en el ámbito.

En el caso de la enseñanza artística, el problema parece mucho peor que en las otras ramas del conocimiento. Las dudas, nebulosidades y timideces no son solamente individuales sino culturales y colectivas. Al artista se le pregunta: ¿usted qué hace? y el artista contesta: “Yo pinto al óleo”. A una pregunta que plantea un “que”, se le contesta con un “como”. [...] Un científico por otra parte nunca contestaría “Yo miro a través del microscopio electrónico”. Tendería a describir el proyecto (investigación de estructuras moleculares, por ejemplo), no el instrumento o la técnica empleada, para validar su actividad. (Camnitzer, 2007, p. 40)

Aún hoy en día las preguntas sobre las relaciones entre el arte y su enseñanza siguen abiertas y casi sin respuestas, incluso cuando teóricos como Arnheim (1993) se han dado a la tarea de poner sobre la mesa reflexiones sobre este tema. En su libro *Consideraciones sobre la educación artística*, este autor busca recopilar, desde una postura psicológica, puntos de vista que podrían explicar los aspectos pedagógicos

implícitos en las aulas de clases de las academias de artes. Por su parte, Luis Camnitzer (2007) propone con timidez “un esqueleto para un plan de estudios” que conformará una “base que puede generar infinidad de cursos y de ejercicios” para el aprendizaje de las artes visuales (2007, p. 52). Ahora, de acuerdo con Arnheim, “nuestras teorías educativas, consideran que las cuestiones de percepción están relacionadas con la sensación no inteligente y las cuestiones de creación con el simple uso de nuestras manos”. Pero “la propia percepción es un hecho cognitivo” (Arnheim, 1993, p. 15).

Surge la pregunta: ¿cómo mejorar los procesos pedagógicos y optimizar las relaciones enseñanza/aprendizaje en el ámbito de la creación de la imagen, cuando las mismas teorías pedagógicas los relegan, subvaloran, subestiman y jerarquizan?

El ejercicio cinematográfico, entendido como arte, es un acto libre, aunque no exento de reglas o condicionamientos. Al referirse a la enseñanza de las artes surgen términos como *expresividad*, *creatividad* y *talento* que, en el ámbito del cine, parecen referirse todavía a ese tiempo del acto mágico de la luz desde el que la imagen parecía cobrar vida, generando también la imposibilidad de descifrar y organizar en componentes claros y replicables una estructura, un sistema para la creación cinematográfica.

En el espacio del rodaje, cuando se filma la película en locaciones, con actores, con equipos, etc., se espera que cada integrante del grupo realizador conozca los aspectos prácticos de su arte, demuestre el dominio de su saber y articule sus competencias con el resto del equipo de filmación. Como si lo anterior no fuera suficiente compromiso para el profesional, el conocimiento de la disciplina no garantiza ser el mejor elemento en el equipo particular de trabajo y conocer la técnica tampoco asegura la efectividad al seguir las orientaciones del director.

Todo este panorama abrumador se resiente en el espacio académico a causa de que los contenidos de las asignaturas dirigidas a la enseñanza de hacer cine están mayoritariamente sesgadas por las consideraciones y experiencias de los maestros, las instituciones o la industria cinematográfica. A esto se suma la variable tecnológica: al ser el cine un lenguaje

dependiente del aparato mecánico de captura, de la iluminación, la edición, etc., las posibilidades de creación de la imagen están en relación directamente proporcional con los avances tecnológicos que permiten dicha creación. Si cambia la tecnología, cambia la imagen.

Entonces, se hace complejo enlistar las competencias que debe desarrollar un profesional en realización cinematográfica y, por esto mismo, resulta imprescindible una práctica reflexiva, que posibilite la sistematización del saber cinematográfico a través de la experiencia.

Preguntarse por una organización pedagógica (educativa, didáctica) que regule el quehacer cinematográfico ha resultado una empresa para nada ingenua, por el contrario, se hace necesaria. Se trata de “controlar” el proceso de instrucción teniendo como eje los requerimientos propios del quehacer, sus procesos, integrantes, dinámicas y exigencias. De esta forma, este texto se configura como el punto de partida de un proyecto que se toma muy en serio la relación cine y pedagogía, así como busca aportar una luz a esa oscura caverna en la que se enseña a construir imágenes cinematográficas.

La evolución de este objeto de estudio conduce a iniciativas que se atreven a reevaluar estos paradigmas en los que el conflicto parece ser la constante. Es el caso de Zanada (2016), quien desarrolla una propuesta metodológica denominada “El cine enseña”, mediante la cual aborda el necesario sincretismo entre cine, educación artística y ciencia, y desde allí atisba la relación cine/pedagogía.

Al inicio de este punto sobre metodología, habíamos expuesto que la enseñanza artística conlleva la contradicción entre ciencia (de la enseñanza) y arte (su objeto de estudio). Con esa conciencia, nos planteamos lograr una enseñanza del cine, lo más “científica” posible, y con ese fin, fuimos buscando en esta tarea docente, algo que es básico de toda ciencia: la relación de causa-efecto, o sea la causalidad, esa categoría explicativa común a toda ciencia. Esto es, la relación vinculante y diferenciadora que hay entre un fenómeno estudiado y otro relacionado, o entre una parte y otra de un mismo fenómeno. (Zanada, 2016, p. 76)

## El cine y la experiencia

Desde que Schön (1992) reconociera en la enseñanza de la arquitectura la necesidad de un profesional reflexivo sobre su propia práctica, se exploran la reflexión pedagógica y didáctica como elementos fundamentales en la enseñanza de las artes.

En la medida que el conocimiento práctico en la ejecución de una tarea se vuelve comunicable, los principiantes pueden aprovecharse de él, de manera que puedan empezar a dominar sus aspectos más sutiles y complejos. Ésta es la base del profesional reflexivo del que habla Schön. (Leymoníé Sáenz, 2011, p. 50)

De otro lado, Siragusa (2013), en su artículo “Pedagogía [de la] [en] experimentación: reflexiones acerca de la enseñanza de la investigación/creación audiovisual”, propone una reflexión de la relación cine-educación basada en propiciar la construcción de conocimientos cimentados en la práctica y en la experimentación estética-realizativa para currículos emparentados con el oficio cinematográfico. La autora pondera la pertinencia de la construcción de guías para pensar la experiencia artística audiovisual, vinculando investigación y creación, de manera que prime el hacer aunado a la posibilidad de alcanzar un acercamiento reflexivo, para producir conocimiento. Sin embargo, aclara que el acto mismo de generación artística puede ser irreplicable, en ocasiones incommunicable y único, pero ante esta particularidad es necesario pensar en las prácticas artísticas de manera que se puedan “situar, analizar y fijar” (p. 179), y de esta forma hacer posible el encuentro de la investigación y los procesos artísticos.

Así, el posible diseño de una estrategia pedagógica en este sentido debe tener en cuenta, según la autora, algunos problemas particulares: primero, la concepción de que la investigación científica anula al sujeto y al proceso “vivo” detrás de la creación artística, obrando en un escenario estéril ajeno a la realidad del realizador audiovisual; segundo, la creación audiovisual carece de la responsabilidad de generar conocimientos propios, dando cuenta de los procesos experimentados; tercero,

la disociación entre teoría y práctica presente/vigente en la academia, el desconocimiento de las múltiples posibilidades de relación entre investigación y creación audiovisual (“investigación sobre el arte”, “investigación para el arte”, “investigación-creación”, “investigaciones artísticas con fines científicos”, “investigaciones artísticas con fines artísticos”, “investigaciones artísticas con fines pedagógicos”, entre otras [Siragusa, 2013, p. 181]). A esto habría que añadir la carencia de metodologías específicas para la creación audiovisual a la luz de la investigación.

Así las cosas, una de las posibles respuestas a cómo se enseña el arte cinematográfico está en abordar el proceso de creación como fenómeno, esto es, entender el oficio del cine y la creación de la imagen como elementos pragmáticos que sean analizados por el pedagogo para transmitir saberes. Sin embargo, este panorama aún cuenta con una variable más que afecta el contexto de la enseñanza de las artes, en especial del oficio cinematográfico: la obsolescencia del acto creativo que impide una reflexión pedagógica o propuesta didáctica de largo aliento sobre el oficio cinematográfico. Autores como Alonso-García (2018), Lázaro (2018), Chávez y Rodelo (2017), Aidelman y Collel (2012), Bergala (2007), Tirard (2003) y Feldman (1994) reconocen que las múltiples especialidades técnicas, oficios o departamentos que integran la cinematografía no siempre responden a preconcepciones, recetas o fórmulas, y mucho menos a los cambios tecnológicos en la enseñanza de la realización cinematográfica.

## **El cine en el interior de la escuela**

La bibliografía disponible para nuestro objeto de estudio evidencia una marcada tendencia a establecer la relación cine-educación desde la atmósfera escolar básica y secundaria como recurso para la enseñanza de áreas relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, los autores consultados demuestran una preocupación por entender cuatro aspectos principales. En primer lugar, qué competencias (qué formación, qué apropiación del lenguaje) debe tener el docente

que emplea una película en su aula de clase (Paladino, 2006; Peña, 2010; Reia-Baptista, Burn, Reid y Cannon, 2014). En segundo lugar, cuáles son las posibilidades y los beneficios que tiene el cine (una película) en el aula de clase, más allá de ser simple recurso didáctico, en la medida en que no solo debe proyectarse, sino analizarse, leerse, contextualizarse y explotarse argumentada y críticamente como medio de comunicación (Gutiérrez, 1999; Martínez-Salanova, 2003; Mercader, 2012; Paladino, 2006). En tercer lugar, cuáles son las características de las películas que, usadas en clase, aportan a la formación social y cultural del estudiante y además desarrollan su pensamiento, la comprensión del mundo y la construcción valores (Martínez-Salanova, 2003; Mercader, 2012; Rodríguez, 2012; Rodríguez, Osorio, Peñuela y Rodríguez, 2014). Por último, cómo se da una enseñanza con los medios audiovisuales y desde aquí, la incursión del cine como objeto de análisis para la extracción de sus mensajes (Mercader, 2012; Svensson, 2013).

Si bien en textos referenciados (Mercader, 2012; Paladino, 2006; Svensson, 2013) se critican y cuestionan las formas en las que sucede este proceso, la mayor parte de la bibliografía sobre el tema parte de la premisa según la cual el cine se debe incluir en las aulas de clase de todos los sistemas educativos.

El cine puede aprovecharse como instrumento para el trabajo cotidiano de la enseñanza gracias a la inmensa cantidad de información de la más diversa índole que contiene y la cual se encuentra ya dentro de un orden de ideas establecido que permite encontrar datos que resuelven los más amplios intereses. Cada película puede responder a necesidades específicas de la docencia, así como a las exigencias de los contenidos de cualquier curso sin importar la materia de estudio, así como aplicar cualquier metodología particular, implementando categorías teórico-analíticas para delimitar un campo de trabajo específico. (Mercader, 2012, p. 49)

En este sentido, el cine goza de una cualidad comunicativa multidisciplinaria y heterogénea que se explota en el ámbito escolar, en lo que Svensson (2013) denomina “la potencialidad multidisciplinaria del cine vinculada con su carácter polifónico”.



Al respecto, el texto “El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación”, también de Yolanda Mercader (2012), plantea una pregunta frecuente en el panorama académico sobre la temática: ¿cómo es posible aprovechar mejor las cualidades socializadoras y comunicativas del cine en el interior del aula de clases? Esta inquietud, que se orienta a la revisión del aprendizaje con miras a la transposición del saber, hace imprescindible la reflexión sobre la importancia de una didáctica específica, en este caso una didáctica específica del cine, que puede analizarse desde por lo menos seis aspectos fundamentales, los cuales se transcriben a continuación.

Postulados de la “didáctica del cine”:

1. El cinematógrafo constituye una manifestación estética y cultural y a la vez técnica, por lo que puede ser objeto de estudio humanístico, en relación con la literatura, el arte, la lengua, la historia o la tecnología.
2. El cine ha sido considerado un arte de masas, su conocimiento permite comprender determinados aspectos histórico-sociales.
3. El cine permite la transmisión de actitudes, normas y valores, a través de su consumo masivo, acción incrementada con la transmisión de las películas por televisión y sus salidas comerciales en DVD y en la red.
4. Los espectadores-receptores se han ido formando como lectores y descubren nuevas dimensiones estéticas y técnicas del medio, adoptando posturas críticas y activas frente a los filmes.
5. El cine se ha convertido en un referente del capital cultural de los espectadores, permitiéndoles socializar sus contenidos.

El cine a la vez es un referente en el conjunto de los medios de soporte audiovisual, por medio de la imagen en movimiento. (Mercader, 2012, p. 50)

No obstante, a estos criterios habría que hacerles la siguiente aclaración: no se trata únicamente de ver el cine como instrumento, sino que este medio requiere de reflexiones más profundas sobre las formas que toma su enseñanza.

La presencia del cine en la experiencia pedagógica se ha reducido tradicionalmente a su uso para ilustrar determinados contenidos o como forma de entretenimiento, es decir se ha instrumentalizado en función de necesidades informativas o recreativas o ambas a la vez, pero sin valorar del todo su estructura en cuanto medio de comunicación. (Mercader, 2012)

Esta postura es el lugar común desde el que se suele construir la relación entre la cinematografía y la pedagogía, haciendo que el uso de películas como un “mueble más” del aula sea el enfoque generalizado (Martínez-Salanova, 2003; Mercader, 2012; Rodríguez *et al.*, 2014; Rodríguez, 2012; Paladino, 2006; Peña, 2010; Zavala, 2014). Lo anterior es problemático en la medida en que los criterios de indexación y de búsqueda de estudios muestran la tendencia a visibilizar estos postulados instrumentalizantes, dejando de lado propuestas teóricas sobre la configuración o reflexión crítica en torno a la didáctica de los procesos implícitos en la enseñanza del cine, así como dejando por fuera reflexiones en las que la pedagogía se entiende como saber actuante sobre el lenguaje cinematográfico.

Lo que se evidencia es que hace falta el desarrollo de propuestas críticas que consoliden la relación, no desde estos discursos instrumentalizantes o descriptivos, sino desde el reconocimiento de las posibilidades del diseño curricular, la pertinencia educativa y el diseño de estrategias didácticas específicas para lo cinematográfico. El cine en el espacio escolar ha sido tratado como una herramienta didáctica que se usa para enseñar o aprender. Se ve y se analiza con un fin específico en relación con la temática que quiere ilustrar el profesor, de manera que no existe una diferencia entre el cine y las películas (Paladino, 2006, p. 140).

Ahora bien, establecer la relación entre el cine y la educación conduce también a indagar aquellos casos en los que el proceso para hacer un producto audiovisual se transforma en un recurso o una estrategia didáctica. A fin de ilustrar esta posibilidad las experiencias docentes resultan relevantes en la medida en que se puedan vincular estas manifestaciones expresivas del oficio cinematográfico en el entorno escolar desde el lenguaje cinematográfico en el aula (Fernández y Alcaraz, 2016; Ilomaki *et al.*, 2003).

En este sentido, no es posible pensar la enseñanza del oficio cinematográfico sin revisar también la labor formativa y de alfabetización en medios tanto del docente como del estudiante, en la que se rescata el valor de la cinematográfica como vehículo de expresión y las posibilidades didácticas y comunicativas de su oficio. Sin embargo, no se puede abordar un fenómeno como este sin el análisis de una competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012), una alfabetización mediática (Fernández, 2013), así como desde un análisis de las imágenes en movimiento en la enseñanza cinematográfica (Dussel, 2006; Hodgkinson, 1975). Como un ejemplo de estas aspiraciones, Fernández (2013) propone una “alfabetización mediática” que procure la consolidación de competencias mediáticas en todos los educandos, sin importar su procedencia o destino. La autora, en su artículo “Enseñando competencias mediáticas en el salón de clase: televisión, publicidad y cine”, postula la necesidad inherente a nuestros tiempos de educar en la comprensión crítica del lenguaje cinematográfico y de todas las manifestaciones mediáticas emanadas o emparentadas con este. La motivación de dicha necesidad la sustenta en las particularidades de las últimas generaciones, enfrentadas al bombardeo constante de los medios de comunicación visuales en diferentes escenarios y formatos.

En la misma línea de argumentación, Pérez y Delgado (2012) sostienen en su artículo “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores” la necesidad latente de plantear la conceptualización de esta competencia mediática, y cómo este proceso conduce a una perspectiva más amplia en la que convergen aspectos vinculados a la competencia audiovisual y a la competencia digital, dentro del currículum vigente en España. Su principal conclusión yace en la organización del proceso de aprendizaje de la competencia mediática, en tres niveles: conocimiento, comprensión y producción. En el primer nivel, los educandos dominan los rudimentos del lenguaje cinematográfico y las minucias de la industria detrás del arte. En el segundo nivel, los estudiantes perfilan su capacidad de análisis y fortalecen su posición crítica frente a los contenidos. En el tercero se espera que los estudiantes estén en capacidad de realizar productos que hagan uso del lenguaje cinematográfico para expresar sus propias ideas.

Pero, ¿cómo llegamos a apropiarnos del lenguaje cinematográfico si no todos estudiamos cine? Aún más, ¿cómo nos atrevemos a incorporar el cine como un texto en nuestros cursos? (Peña, 2010, p. 60). Una de las respuestas a estos interrogantes orbita en torno a la formación en lenguaje cinematográfico. Este grado competente de alfabetidad permite vincular el cine al aula desde lo didáctico (Reia-Baptista, 2014; Paladino, 2006). Como ejemplo de las pocas publicaciones que rompen la regla anterior se encuentra el texto “La contribución de la formación cinematográfica del profesorado a la educación integral de los alumnos. Una experiencia didáctica”, de García Amilburu (2006); en este es posible asistir no solo a la postura crítica sobre la alfabetidad del docente que ha decidido emplear el cine como recurso didáctico, sino también al diseño de espacios de aprendizaje del lenguaje cinematográfico.

Ahora bien, el hecho de que existan diseños de programas de formación cinematográfica aun no resuelve la incógnita: ¿cómo se enseña el oficio cinematográfico? La regla es que las reflexiones acerca de la didáctica o las metodologías en torno al intercambio de saberes específicos del oficio cinematográfico aún son escasas. Al respecto, Svensson (2013) rescata las palabras de Paladino (2007) para recalcar el desafío que debe afrontar el docente en este problema de la imagen cinematográfica en el aula:

Pensar en una pedagogía de la imagen implica que seamos cinéfilos, que nos formemos en cine, aunque sin llegar a ser cineastas, que conozcamos básicamente su lenguaje, su narrativa, su estructura, y las cuestiones genéricas, tan importantes para el análisis cinematográfico. Otro desafío que nos compete es el de “establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura visual, apropiarse los nuevos lenguajes y reflexionar pedagógicamente sobre ellos, con el fin de pensarlo como algo más que un recurso didáctico”. (Como se cita en Svensson, 2013)

De esta cita es necesario notar que las autoras se distancian conscientemente del oficio cinematográfico, salvando la responsabilidad de incluir en el discurso de la pedagogía de la imagen todo aquello que implica reflexionar sobre la importancia del hacer cine como tal. Queda la

pregunta: ¿qué es lo que realmente se está entendiendo por enseñanza del cine?, ¿por qué insistir en el conocimiento del lenguaje del cine alejado del conocimiento de los procesos del hacer del cine? Se devela así una conveniencia y una complicidad en los discursos por omitir la variable de realización por parte de los teóricos implicados en dar forma a la relación entre el oficio cinematográfico y su enseñanza.

El estado del arte de esta investigación, además de las tendencias antes mencionadas, deja una serie de preguntas que problematizan la forma en la que se está generando el discurso sobre la relación entre cine y pedagogía o entre cine y didáctica, donde se encuentran las estrategias didácticas que sobre el oficio cinematográfico se aplican. La problemática indica que son escasas las formas, los métodos y las estructuras con las que se puede administrar el saber cinematográfico.

## **Las seis dificultades para establecer la relación entre cine y pedagogía**

El contexto académico para este proyecto de investigación presenta ciertas complejidades en varios aspectos, a saber: el repertorio de textos sobre la temática del cine en relación con la pedagogía es más bien limitado, los textos abordados se caracterizan por la convergencia de sus discursos hacia lo meramente descriptivo; el lenguaje empleado por los autores utiliza los tecnicismos propios de la pedagogía y el lenguaje audiovisual sin el rigor disciplinar que debería tener; así como existe un claro problema de indexación y categorización de la temática, entre otras problemáticas.

Lo anterior genera un panorama de crisis conceptual para develar la relación que puede existir entre cine y pedagogía. Pero no solo el panorama académico está en crisis gracias a este fenómeno, la labor del investigador también se ve obstaculizada por esta situación al verse este en la obligación de trasponer los postulados encontrados a las necesidades propias de una investigación que no tiene referentes directos, haciendo un dispendioso ejercicio hermenéutico para extraer de los textos

las claves que podrían alimentar la relación, pero que no están del todo clarificadas (solucionadas) por los autores sobre la temática.

Así, se describen a continuación las seis problemáticas que afectan la comprensión del objeto de estudio.

### **Falta de rigor en las aproximaciones a la enseñanza y la administración de saberes en el ámbito universitario**

El hecho de que existan currículos, syllabus de materias, planes de aula, mallas curriculares, cine clubes, cine foros, festivales y eventos académicos, programas pregraduales y posgraduales en cine, tv y el audiovisual, en general, bajo ninguna circunstancia quiere decir que se dé una reflexión pormenorizada, crítica y propositiva sobre los postulados (metodológicos, educativos-pedagógicos y de formación) que optimicen las relaciones entre los saberes que conforman el lenguaje y las formas de administrar las relaciones enseñanza-aprendizaje que deben darse sobre este. Sorprende que las escuelas de cine no den importancia a las formas en las que se deberían intercambiar los saberes, y pareciera que actúan de forma casi automática, folclórica y tradicional en la estructuración de sus espacios curriculares. Al respecto, Alonso-García (2013) afirma:

que el saber sobre el hacer cine no solo es incompleto y equívoco sino desviado y erróneo. Los profesionales no entienden lo que hacen — lo hagan bien, regular o mal— y los profesores no enseñamos un saber claro y distinto sobre lo que es hacer un filme... Aunque mientras —por debajo, por detrás— ese exacto saber sobre un eficaz hacer se transmita de generación en generación. (p. 20)

### **Problema de ausencia de alfabetidad visual (cinematográfica) del docente**

Los teóricos han manifestado una preocupación por la formación de los docentes, desde la cual se deberían construir las competencias necesarias e idóneas para utilizar mejor una película en el aula. La problemática

que esto conlleva es que si se pretende establecer la relación cine-educación desde esta óptica, también se hace necesaria una revisión integral del cine en función de las necesidades educativas particulares de un contexto particular. Se parte del hecho de que las películas que se exhiben en el aula no se producen con fines educativos, sus intenciones son mayormente comerciales y de entretenimiento, siendo el profesor quien debe dotarlas de todas las cualidades didácticas para que su función educativa se deleve. Desde aquí hay dos miradas: una que se vuelca sobre la figura del maestro (que debe tener competencias audiovisuales) y otra que debería volcarse sobre el producto cinematográfico (que debe tener cualidades formativas). ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de análisis sobre estas variables?, ¿qué o quién determina estas cualidades? La formación docente no puede darse sin el proceso de adaptación de la película misma a las exigencias del ámbito escolar. ¿En quién recae esta labor?, ¿con que criterios se está evaluando la película que ingresa al aula?

Al respecto, Paladino (2006) afirma:

La formación docente todavía no contempla al cine como objeto de estudio. No da cuenta de su historia (que, en definitiva, es la historia del siglo XX) ni de las variantes de producción que condicionan la obra. No advierte acerca de las implicancias estéticas y mucho menos sobre las especificidades de su lenguaje. ¿Cómo pretender, entonces, que el docente tenga una mirada integradora y que pueda reflexionar críticamente sobre el material que proyecta si no cuenta con las competencias mínimas para hacerlo? (Paladino, 2006, p. 142)

### **Precaria formación docente especializada y consecuente falta de referentes bibliográficos del tema**

Otra de las grandes complejidades que tiene la enseñanza del oficio cinematográfico, visto desde la acción docente, es la falta de interés por crear un corpus teórico que argumente el intercambio de saberes en esta disciplina, lo cual debería desembocar en una integralidad epistémica

de la que sí gozan otras áreas del conocimiento humano. Las sistematizaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la profesión cinematográfica son escasas porque los encargados de llevarlas a cabo parecen separar la experiencia de la teoría de una manera tajante. Se presenta otra ambigüedad, aquella que devela la figura del cineasta/docente, que parece actuar de forma separada, lo que a su vez termina generando una falta de reflexión didáctica sobre la enseñanza del quehacer, y, peor aún, una falta de reflexión sobre cómo formar integralmente al cineasta y al profesional que pretende enseñar cine. Realmente no se presentan en nuestro medio dinámicas reflexivas sobre la enseñanza del cine como disciplina.

Al respecto, Lázaro (2018) menciona:

el corpus teórico académico sobre la creación fílmica no parece inmutarse ante esta labor, a la que estos mismos cineastas dedicados a la docencia no aportan material teórico alguno, y de la que no parecen alimentarse, ni a la hora de poner en práctica sus procesos de creación fílmica, ni a la de enseñar estos en sus clases. Por su parte, los académicos del campo audiovisual tampoco tienen, en general, una especial tendencia a teorizar sobre la especificidad de este proceso creativo, y centran su esfuerzos y atención en el objeto fílmico de la película terminada y en los entornos sociales, económicos y culturales del llamado “mundo del cine”, sustentando sus obras al respecto sobre los aspectos históricos y teóricos arrojados del estudio de las películas que engrosan el canon oficial de la cinematografía clásica occidental.

### **Acerca de la teoría del conocimiento que debería actuar en la relación**

La relación entre el cine y lo educativo o lo pedagógico se encuentra parcializada, porque los postulados teóricos que deberían darle forma no actúan de manera rigurosa desde el campo de lo cinematográfico y mucho menos desde el pedagógico. Es necesaria una óptica comunicante y vinculante entre disciplinas para impulsar las reflexiones de tipo propositivo que tapen los vacíos existentes en este panorama.



Si en algo se puede dimensionar la poca relación que existe entre el cine y la pedagogía es en la manera en cómo se exponen las ideas de forma no concatenada, que establece unas reflexiones someras y egoístas encaminadas a explicar el fenómeno desde una distancia epistémica, lo cual deviene en conceptos erráticos o verdades a medias que, además de quitarle seriedad a lo que se investiga, generan confusiones y falsas identificaciones, curiosamente aceptadas por el medio académico.

Es posible establecer que la disciplina que menos estudia al cine es el cine mismo, y mucho menos desde la conceptualización pedagógica, ya que estas disciplinas parecen chocar en sus identificaciones y criterios. A su vez, los teóricos que se han encargado de establecer la relación han reducido convenientemente el campo de acción de la pedagogía, limitando el discurso a: el cine como instrumento para la enseñanza y el cine como herramienta para la construcción del sujeto (del estudiante) en sociedad.

Entonces, el cine ha sido tema de reflexión desde la comunicación social (Tudor, 1975), la historia (Cousins, 2005; Sánchez, 2018), las artes plásticas y pictóricas (López, 2002), la educación en valores a través de las fortalezas comunicativas del cine (Ortiz, 1995), la pintura en el cine (Arnheim y Revol, 1986), el cine como arte (Cambra-Badii, Michel-Fariña y Lorenzo, 2018), la semiótica y la estética (Zavala, 2015), la psicología (Cambra-Badii *et al.*, 2018; García, 2011), las posibilidades del análisis cinematográfico (Aumont, Bergala, Marie y Vernet, 1991). No obstante, la pedagogía se mantiene al margen en el compromiso de generar reflexiones acerca de la enseñanza integral del oficio.

Al respecto, Serra (2006) afirma:

Las respuestas a la pregunta de lo que el cine hace con nosotros han sido aportadas por la teoría de la comunicación, la semiología, la sociología de la cultura o los estudios culturales en la clave de sus propias reflexiones, en muchos casos ajenas a la dimensión pedagógica. Y la pedagogía poco se ha ocupado de debatir con ellas. Esto puede ser señal de un olvido, de una falta de atención, o puede ser señal de la dificultad que tenemos, al interior de la pedagogía, para pensar en este tipo de experiencias. ¿Sirven las definiciones que tenemos de educación para incluir allí el cine, o tendremos que hacernos de algunas nuevas?

## La ambigüedad del lenguaje cinematográfico y pedagógico

Investigar acerca de esta relación cine pedagogía se hace particularmente complejo, dadas las cualidades ambiguas de los textos que la conforman. Estas cualidades se explican desde tres fenómenos: primero, los títulos de los textos no suelen concordar con los contenidos de estos; segundo, el lenguaje empleado por los autores no tiene la rigurosidad con la que deben emplearse los tecnicismos de la cinematografía ni de la pedagogía, ni de las ciencias de la educación o la didáctica. Los dos fenómenos anteriores dan lugar a un tercero: una seria complicación en cuanto a la indexación y categorización de los textos —al parecer— por la forma en que se organizan temáticamente las propuestas que sobre este asunto se han escrito.

Estas dificultades entorpecen seriamente la investigación, ya que, en tanto lenguajes, cinematografía y pedagogía presentan variables epistemológicas que deben ser sincretizadas, pero que no están revisadas por los autores con la rigurosidad merecida desde los textos disponibles y las cuales se traducen en múltiples cabos sueltos con los que debe lidiar el investigador interesado en el tema.

De esta manera, el grupo investigador tiene la tarea (la responsabilidad) de presentar una postura crítica frente a las corrientes dominantes que han echado luz sobre la forma en la que el cine debe dialogar con el saber y la disciplina pedagógica. Se quiere entonces proponer una descripción de estas variables para luego dilucidar, con propuestas funcionales en el ámbito, un panorama concreto y cohesionado de la relación entre cine y educación.

Si hay un punto en común en los textos analizados es la ambigüedad con la que se emplean tanto los conceptos cinematográficos como los pedagógicos, no sólo desde el uso semántico que proponen los autores, sino también en el abordaje conceptual que se les da a los diseños metodológicos que los fundamentan.

Como ejemplo claro de la ambigüedad con la que se construyen los textos en relación con el objeto de estudio, se encuentra el texto de

Séguin (2007), que presenta una indexación inapropiada. Su artículo en español se titula “La enseñanza del cine en el sistema educativo francés”. Con este título es posible pensar que, en el discurso de la enseñanza del cine, la enseñanza son los procesos didáctico-pedagógicos organizados para dar cuenta del intercambio de saberes en un oficio profesional que, en este caso, sería el cine. Sin embargo, cuando se lleva a cabo la traducción del título al idioma inglés, “Teaching with films in the french educational system”, el sentido de esta obra cambia por completo: en una traducción literal, el título se reconfigura semánticamente, de modo que queda como “Enseñando con películas en el sistema educativo francés”. Título perfectamente adecuado para las disertaciones y contenidos del artículo en cuestión.

Se trata de un problema de ambigüedad en la titulación de un artículo que se supone hablaría de la enseñanza del cine, pero que en realidad termina refiriéndose a su dimensión didáctica. Dentro de la óptica didáctica a la que se refiere el texto de Séguin, se encuentran: sus proyecciones al interior de las aulas francesas, la utilización del cine en el marco de las clases, el cine como complemento educativo y como una parte integrante de la cultura y la educación, etc. (Séguin, 2007, pp. 22, 23 y 24).

Entonces, la forma en la que se emplea el lenguaje genera ambigüedades que dificultan la labor de investigación y la búsqueda de referentes, lo cual, a su vez, solo genera dudas: ¿qué se está entendiendo en el medio académico por “enseñar cine”? Enseñar cine se confunde muy a menudo con generar la alfabetidad para proyectar películas en el escenario áulico y esto es en sí mismo un serio motivo de debate. Pero, ¿acaso enseñar cine debe ser sinónimo de sus posibilidades y cualidades didácticas?, ¿enseñar cine es enseñar a extraer de una película sus valores comunicativos?, ¿no sería esto, más bien, enseñar a ver cine?

Para continuar con la descripción de este problema de falta de rigor en la terminología (los tecnicismos) usada por los autores, es posible usar como ejemplo los textos de las autoras Mercader (2012) *El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación*, y el de Paladino (2006), *Qué hacemos con el cine en el aula*.

En el primero no hay una clara diferenciación de lo que se entiende por “TICS”, “comunicación social”, “medios audiovisuales”, “cinematografía” y “producciones digitales”, siendo tecnicismos alusivos a lo cinematográfico empleados casi como sinónimos a lo largo de todo el escrito. Este hecho problematiza el entendimiento de la temática específica a la que se refiere el cuerpo del texto. Asimismo, lo que la autora denomina “niveles educativos” es un concepto no delimitado en función del objetivo del relato, ya que se habla sin protagonismos y de manera indiscriminada de la escuela y la universidad al mismo tiempo. Estas imprecisiones empañan cualquier forma de abordar el texto y generan un ambiente de sospecha desde el que es posible preguntarse: ¿cuáles son realmente los criterios de alfabetidad y formación necesarios y suficientes para sustentar un discurso que vincule a ambos campos?, ¿desde dónde debería hacerse este sincretismo?, ¿por qué parece ser tan complejo?

Para continuar con la ilustración del fenómeno, Paladino (2006) hace uso indiscriminado de la terminología pedagógica y los tecnicismos propios de las reflexiones del saber educativo disfrazando los “registros (fílmicos) documentales de experiencias” con los términos “films científico-didácticos con propósitos académicos” y “experiencias fílmico-pedagógicas” (p. 136). También, lo que ella denomina “criterio didáctico” (p. 142) se confunde con “alfabetidad visual”, en alusión a la actitud y el saber que debe tener el docente en el manejo técnico de la película que está proyectando en su aula de clase.

En este caso, el acuñamiento y uso indiscriminado de los términos tanto pedagógicos como cinematográficos solo contribuye a la desinformación del público interesado en el tema, al igual que a alimentar la dificultad académica antes descrita, ya que parecen no existir criterios pedagógicos ni cinematográficos idóneos para el uso de la terminología en este escenario de reflexión académica.

Así, cada texto abordado en esta investigación tiene su momento de ambigüedad, lo cual hace de la labor hermenéutica algo dispendioso y empantanado.

## Inapropiada indexación y categorización de los textos existentes, falta de referentes bibliográficos y falta de sistematización de experiencias

Las variables descritas en este subtítulo son los ladrillos de una pared que también obstaculiza el objetivo de tender puentes entre el oficio cinematográfico y su enseñanza.

Indexación, referentes y sistematización son una triada que debería ir siempre de la mano en el ámbito académico e investigativo, sobre todo en el que tiene como marco el saber pedagógico, pero, curiosamente, en este caso toman distancia unos de otros enrareciendo la temática y el objeto de estudio aquí analizado.

El problema de indexación va de la mano con el de la carencia de referentes, situación en parte generada por los fenómenos descritos más arriba: la ambigüedad con la que se tratan los términos empleados en cada discurso, la falta de pedagogos actuando en el campo cinematográfico, la problemática en la formación de autores, etc. Se parte del hecho de que un diseño de investigación serio comienza con una revisión crítica de los documentos que le darán forma al estado del arte. Esta, a su vez, comienza con la búsqueda de las palabras clave que echarán luz sobre las vías de análisis desde las que el problema ha sido previamente abordado.

Entonces es razonable pensar que el investigador debe incluir en los motores de búsqueda aquellas relaciones de palabras que mejor describan su problema de investigación, esperando los resultados más adecuados y pertinentes (en cantidad y calidad) para esclarecer sus hipótesis, desmentir o comprobar sus postulados y argumentar sus posturas. En el caso particular de este proyecto, a fin de dar forma al estado del arte se recurrió a la búsqueda de las siguientes relaciones de palabras, con resultados inesperados: “estrategias didácticas para la enseñanza del cine”, “didáctica del cine”, “enseñanza del oficio cinematográfico”, “didáctica de la imagen”, “cine y pedagogía”, “cine y educación”, “cine y didáctica”, “pedagogía de la imagen”, “film making teaching”, “film making learning”, etc.

Sea cual sea la combinación de términos o palabras clave, la sorpresa está en la pobreza de los resultados obtenidos y, por consiguiente, en una evidente falta de referencias sobre el tema. De la búsqueda en el motor Internet Archive con los términos “*cinema teaching*” (‘enseñanza del cine’) en la categoría “contenidos textuales”, se obtuvo un total de 60 resultados. Un resultado bajo en comparación con una búsqueda hecha en la misma categoría con los términos “*science teaching*” (‘enseñanza de la ciencia’), cuyo resultado arrojó un total de 43 916 documentos.

Continuando con la ilustración de las variables que dan forma a este problema, se hace necesario anotar que, sumado a la poca bibliografía disponible sobre el tema, los títulos de los libros hallados que prometen hablar sobre la temática no concuerdan con su contenido o con lo que debería ser el desarrollo de sus postulados en torno la observación del cine bajo la lupa de la pedagogía.

Para realizar una búsqueda de información ya sea de fuentes primarias o secundarias, se hace indispensable realizar un ejercicio sobre los temas que se abordarán, su pertinencia, la fuente de la información y la manera de obtenerla. Esto no es más que la organización previa de la información, que nos ayudará a realizar de manera eficiente y eficaz todo el trabajo de recolección, organización, sistematización y, sobre todo, encauzar la reflexión sobre la información. (Rico de Alonso, 2005)

Este fenómeno significa en esta investigación un gran sesgo que condiciona seriamente la forma de abordar teóricamente la relación entre cine y pedagogía, ya que la búsqueda de las palabras “cine y pedagogía” o “cine y educación” no siempre lleva a discursos que permitan esclarecer cómo se dan las estrategias didácticas, las sistematizaciones, las propuestas metodológicas, los parámetros para la enseñanza del oficio cinematográfico o su relación epistemológica con la academia (Rojas, 2018, p. 14).

Para ejemplificar esta afirmación se pone en consideración del lector un apartado del artículo “Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica. El Aula-localización” (Rojas, 2018), el cual presenta una lista de textos —que se amplía

en este libro— cuyo título o palabras clave parecieran apuntar directamente a un análisis juicioso del saber pedagógico y sus posibilidades epistémicas aplicados al oficio cinematográfico, pero que en realidad reducen la relación al entendimiento de lo que una película es capaz de ofrecer en el interior del aula de clase como material didáctico.

Humberto Alexis Rodríguez (2012), en el artículo “Cine y pedagogía: aristas de la relación”, evidencia la posibilidad de generar a través del cine una apropiación y entendimiento de la realidad por parte del estudiante; además, describe la posibilidad de configurar imágenes de la sociedad desde las películas y cómo es posible problematizar la labor docente desde textos fílmicos que abordan el tema. Para ello el autor analiza películas tales como *Blow-Up* (1966) de Michelangelo Antonioni, *Blackboards* (2000) de la directora iraní Samira Makhmalbaf, *La clase* (2008) de Laurent Cantet, *Doce monos* (1995) de Terry Gilliam, *The Matrix* (1998) de los hermanos Wachowski. (Rojas, 2018, p. 20)

La tesis del artículo no describe las mencionadas “aristas”, más bien, apunta a la argumentación de la relación cine-pedagogía desde el análisis de películas como recurso, herramienta, instrumento o paradigma a través del cual ver y entender algún aspecto del mundo; mas no como una propuesta teórica sobre la configuración o reflexión crítica de los procesos implícitos en la enseñanza del cine o reflexiones desde la pedagogía entendida como saber, sino como marco de referencia conveniente para discutir sobre la inclusión en el aula de un producto cinematográfico. Los “puentes entre cine y pedagogía, entre la escuela y el reino de la imagen” (Rodríguez, 2012, p. 46) son formulados desde dicha obviedad tal y como lo hacen la mayoría de los autores.

Siguiendo la misma línea Lauro Zavala (2014) compila un libro cuyo título es demasiado provocativo para el tema aquí tratado, pero que en realidad redundante en los mismos análisis antes planteados. En *Cine y educación: de la teoría a la práctica*, la recopilación de análisis sobre las relaciones cine-educación se da a través de “reflexiones teóricas sobre las implicaciones históricas y sociales que tiene la presencia del cine en las prácticas educativas” latinoamericanas (Zavala, 2014, p. 9, cursivas por parte del autor); desde estas descripciones las tesis son repetitivas en la concepción del cine como herramienta en la enseñanza y

para la enseñanza, en emplear al cine en el aula o en usar al cine como ayuda en la formación del estudiante.

Otro caso, en el libro *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía* (Rodríguez et al., 2014) los autores llevan a cabo una interesante categorización del uso del cine para el campo educativo. La propuesta establece cuatro ‘regularidades’ que organizan y analizan al cine como recurso didáctico, basado en la proyección y el análisis de películas que aportan a la formación de la persona, que desarrollan su pensamiento y la comprensión del mundo y construyen valores. El cine en este libro se propone como parte de una “estrategia pedagógica” que tiene como base la selección restringida de una filmografía acorde a las temáticas de clase a socializar con los estudiantes, por ejemplo:

[...] aquí se sitúan entre otras, las siguientes películas con su respectiva forma de lectura para el campo educativo: *Cero en conducta* (o de los métodos arcaicos de la enseñanza), *El club de los poetas muertos* (o la educación por la libertad y la creatividad), *Maestro de pueblo* (o la apuesta por una educación ética), *El maestro* (o la profesión que exige dignidad), *La lengua de las mariposas* (o el profesor comprensivo), *Esta tierra es mía* (o el maestro que lucha contra las dictaduras), *Hoy empieza todo* (o la imposible educación en un barrio marginal). (Rodríguez et al., 2014, p. 61).

Entonces, realmente el cine no fue descrito como una posibilidad de pensamiento desde la pedagogía, ya que los autores no ofrecen ningún postulado en el que esto suceda: “lo pedagógico” es entendido como “lo didáctico” así como “el cine” está reducido a “las películas” que el estudiante debe ver para entender un concepto. (Rojas, 2018)

Los artículos de la segunda parte del libro *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Dussel y Gutiérrez, 2006) establecen una reflexión sobre las relaciones que existen entre los lenguajes icónicos (cinematografía mayormente, aunque hay una generalización que no discrimina fotos, pinturas, videos, propagandas, etc.) y los espacios (aula, escuela, universidad), en los cuales se les puede sacar provecho en el nivel de sus posibilidades de construcción de conocimiento y construcción del



sujeto para su inserción en sociedad. Así, la imagen, en general, se define desde sus usos y lugares con relación a su incursión cultural, sus significados tecnológicos, antropológicos, mediáticos, históricos, etc.

Se defiende la educación de la mirada como un acto de reconocimiento de la importancia de la imagen en la sociedad y cómo el entendimiento de esta puede contribuir a la alfabetización cultural y moral del educando en la que media la institución, el docente y el dispositivo cinematográfico; sin embargo, en este texto queda una deuda de los autores en cuanto a la explicación sistematizada de aquello que debería entenderse como la pedagogía de la imagen que se está proponiendo en el título.

Por último, el texto titulado *Cine y educación: una relación entendida* de Peña (2010), es el epítome de la problemática aquí expuesta. La autora llega a las reflexiones en torno a la relación desde los siguientes parámetros:

- a. La relación debe entenderse desde el paradigma deleuziano, según el cual el cine es pensamiento y como tal debe generar otros pensamientos: “concepción deleuziana que supone al cine como pensamiento sin excluirlo como un acto de creación” (Peña, 2010, p. 58).
- b. La explicación de la relación desde la figura del cine foro y las premisas que permiten su revisión conceptual y cómo sus cualidades en cuanto espacio de intercambio de conceptos a partir de relaciones entre moderador/filme/espectador “permiten hacer uso del mismo para ambientes académicos o no académicos” (Peña, 2010, p. 57).
- c. Defiende el establecimiento de la relación desde la formación en cine o la formación audiovisual como una actividad sumamente necesaria para el educador que quiere usar una película en el aula de clase. Desde aquí surgen preocupaciones en torno a la función simbólica de la educación, a la administración del conocimiento en relación con la formación y a la institución como escenario de certificación para estos entes.

Para explicar los parámetros anteriores la autora emplea códigos lógico-conceptuales muy abstractos que terminan en formulas pseudo-matemáticas que enrarecen aún más el ya incierto panorama de la relación.

La autora propone que el cine y la educación están disociadas “hasta que un sujeto los asume como una forma de conocimiento” (Peña, 2010, p. 57). Se busca así de dejar en manos del sujeto que asiste a los dos lenguajes en juego el establecimiento de la relación.

A pesar de que la autora plantea la pregunta ¿qué hace el cine y que hace la educación para ser pensados en conjunción?, no ofrece ninguna respuesta objetiva, más que insistir en que es el sujeto quien los acerca: unir al cine y a la educación implica un tercer elemento sobre el que actúa esta relación, ya que en tanto ambas generan conexiones en el sujeto, este las debe asociar como forma de conocimiento. Por lo tanto, la relación entre cine y pedagogía se da en una tercera variable que es la capacidad del sujeto y sus funciones intelectuales. Nada más abstracto y poco funcional para tratar de resolver esta pregunta tan importante.

Entonces, en ninguno de los casos expuestos es posible encontrar, tan siquiera un atisbo, de lo que debería ser un desarrollo propositivo y analítico de la temática que prometen en sus títulos los textos referenciados. La promesa de Rico de Alonso (2005) de una categorización bibliográfica que permita “realizar de manera eficiente y eficaz todo el trabajo de recolección, organización, sistematización y sobre todo, encauzar la reflexión sobre la información” se ve absolutamente entorpecida por estos autores que no tuvieron el cuidado de pensar en el impacto que pueden tener los títulos de sus obras en investigaciones posteriores relacionadas con los procesos pedagógicos que deben actuar sobre el oficio cinematográfico.

Por otro lado, a este fenómeno de inapropiada indexación y categorización se suma una marcada parcialidad de los resultados hacia el entendimiento de la relación desde un enfoque instrumental del lenguaje cinematográfico, en el que el cine tiene relación con el ámbito pedagógico solo como recurso en función de la temática de la asignatura de turno y las transformaciones conceptuales del sujeto (niño) que actúa en

sociedad. Para ilustrar este fenómeno se dejan a consideración del lector los títulos que surgieron de la búsqueda y se exponen en la figura 1.

Con estos pocos ejemplos es posible dar cuenta de cómo la bibliografía resultante de la búsqueda “cine y pedagogía” o “cine y educación” o “cine y estrategias didácticas” apunta al entendimiento de la relación desde una función meramente didáctica, en la cual no se reflexionan los procesos de enseñanza del oficio o las variables metodológicas para la enseñanza de la construcción de imágenes cinematográficas, sino sus aplicaciones multidisciplinarias en el interior del aula. La revisión evidencia que a los teóricos les preocupa mayormente la formación de estudiantes y docentes, la comunicación visual a través de pantallas, la construcción de identidad y la socialización del estudiante, entre otros. De esta forma, estamos ante una proliferación de discursos académicos que se remiten a disertar sobre una enseñanza con el cine que apoya la formación infantil y juvenil.



FIGURA 1. Ejemplo de portadas.

Fuente: elaboración propia.

Los títulos de estas obras permiten percibir que las reflexiones acerca de la relación no giran en torno a un discurso pedagógico *per se*, sino más bien de manera tangencial: la pedagogía es una excusa para retener al cine en su función comunicativa y educativa, en la que este se emplea para que al docente se le facilite la socialización de un tema al público estudiantil, así como para reconocer aspectos de inserción social para un público generalmente infantil. Esta situación congela el lenguaje cinematográfico dentro del contexto escolar e impide la posibilidad de hallar referentes que saquen el debido provecho del discurso pedagógico y sus posibilidades epistémicas desde el currículo, la pertinencia y el diseño de estrategias didácticas dirigidas a la enseñanza del oficio.

En general, se debe aceptar que estas indagaciones están insertas en un escenario en el que la pedagogía no ha tenido tiempo de reflexionar seriamente sobre el cine y en el que el cine tampoco se ha dejado analizar cómo debería. Sorprende entonces que rumbo a la tercera década del siglo XXI quede todavía un tema tan falto de análisis críticos y propositivos que empujen su evolución referencial, epistémica y conceptual.

## **Entonces: ¿existen las estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico?**

*Una de las características más curiosas de esta investigación es que, al revisar los documentos que recogen una temática similar a la de este proyecto, es posible evidenciar una carencia de análisis o propuestas sobre espacios y estrategias que relacionen a la pedagogía con áreas de conocimiento afines a la creación y a la producción de imágenes.*

ROJAS (2018, p. 17)

Al abordar la búsqueda de estudios previos, esta investigación enfrentó la carencia de referentes puntuales sobre el objeto de estudio: no fue posible ubicar ejemplos de diseño o estudios de caso sobre estrategias

didácticas aplicadas a la enseñanza del oficio cinematográfico específicamente. Lo anterior sucede a causa de la confusión que genera la poca atención terminológica, sumada a los problemas de indexación y categorización bibliográfica. En pocas palabras, el objeto de estudio de este libro está oculto tras la cortina del *cine entendido como estrategia didáctica*, tema sobre el que abunda bibliografía, pero dista mucho de las *estrategias didácticas para la enseñanza del cine*.

para este proyecto existe una marcada diferencia entre los trabajos que estudian y concluyen en aportes para establecer la relación cine-pedagogía y todos aquellos estudios que proponen o configuran una estrategia didáctica para la enseñanza del cine. Se parte del hecho de que unos y otros están dentro del campo de análisis y descripción de la relación cine-pedagogía; de ahí que las palabras clave de este proyecto sean esas mismas. No obstante, a partir de la revisión de varios artículos y libros sobre la temática, ha sido posible concluir que muy pocos autores han abordado el diseño de estrategias didácticas particulares para el área de la construcción de la imagen en cualquiera de sus ámbitos; en lugar de esto han volcado sus esfuerzos a establecer reflexiones de tipo descriptivo, sistematizaciones, estudios de caso o relatoría de experiencias en torno a cómo se pueden analizar las películas al interior del espacio académico y cómo se pueden utilizar las premisas de un rodaje audiovisual para potenciar la expresividad de los estudiantes (Estévez y Calderón, 1998). Esto condicionará el estado del arte de este proyecto de investigación puesto que, sin desconocer que frente a la temática en general (cine-pedagogía) existe literatura, hay que aceptar que para la temática en particular (estrategias didácticas) los discursos son realmente pocos. (Rojas, 2018, p. 18)

Llegados a este punto, cabe mencionar que el trasegar de esta investigación en el escenario académico ha sido controversial en cuanto a que profesores, asesores, revisores, evaluadores, etc., suelen calificar la idea y su tratamiento investigativo de *arrogante, grandilocuente, poco objetiva y débil* con relación al contraste de ideas sobre la temática. La respuesta a esta observación es simple: no pueden contrastarse ideas sobre un tema que no cuenta con dichas ideas para ser contrastadas. A la pregunta ¿existen las estrategias didácticas para la enseñanza del

oficio cinematográfico?, nuestra investigación puede responder: no, por lo menos no publicadas, sistematizadas o respaldadas desde libros, artículos, capítulos, memorias o *proceedings*, etc., y no, desde la imposibilidad de encontrar aquello que se busca cuando los autores bautizan sus propios textos alejados de una descripción ajustada y sin correspondencia al objeto de estudio. Seguimos el proceso de investigación a pesar del escepticismo con el que es revisado.

El estado del arte sobre el tema, “evidencia una seria problemática manifestada en la falta de análisis y propuestas por parte del medio académico sobre estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico” (Rojas, 2018, p. 13) Un estado del arte en el que:

Analizar teóricamente la relación pedagogía-cine desde la configuración de un marco didáctico se hace problemático en cuanto a la falta de referentes, propuestas e investigaciones que desemboquen en una organización de los modelos, recursos y estrategias que permitan a través de las condiciones propias del medio cinematográfico un aprovechamiento máximo de las experiencias y procesos, un intercambio idóneo de saberes, así como una conveniente construcción del conocimiento por medio de un alto nivel experiencial. (p. 15)

Desde el panorama anterior, como pedagogos, nos vemos en la obligación de diseñar una didáctica específica para la enseñanza del cine desde unos referentes narrativos y experienciales, reafirmada en la vivencia docente. Esta tarea es necesaria en la medida en que en el propio campo cinematográfico escasean las reflexiones pedagógicas y didácticas, además de que son débiles los puentes interdisciplinarios entre el campo educativo y el cinematográfico.

Hoy, más que nunca, una enorme cantidad de cineastas, de todo estilo y perfil, practican la docencia sobre la creación fílmica en todo tipo de centros de formación dedicados al cine, ya sea en su vertiente más académica o desde una formación enfocada a la capacitación profesional práctica. Sin embargo, el corpus teórico académico sobre la creación fílmica no parece inmutarse ante esta labor, a la que estos mismos cineastas dedicados a la docencia no aportan material teórico alguno, y de la que no parecen alimentarse, ni a la hora de poner en práctica

sus procesos de creación fílmica, ni a la de enseñar estos en sus clases.  
(Lázaro 2018 (p. 479)

Concluida la indagación en el panorama de la literatura científica que menciona las palabras *pedagogía* y *cine* (o *didáctica* y *cinematografía*), al igual que el reconocimiento del sesgo instrumental que caracteriza este escenario, los autores se dan a la tarea de ofrecer como opción al medio creativo, académico y educativo una propuesta que permita abordar la enseñanza de los saberes y el consecuente desarrollo de las capacidades que requiere un profesional en el arte de hacer cine.





## El profesional reflexivo

— *The Reflective Professional*

### **Método biográfico narrativo: narrativas del yo**

En cada una de sus etapas de producción, la cinematografía convoca diversos perfiles profesionales alrededor del objetivo único de hacer una película. Este hecho ha sido considerado por las instituciones de educación superior que hoy en día ofertan el programa de cine y televisión, pues desde allí han organizado los planes de estudio y las mallas curriculares que definen la carrera. En consecuencia, para afrontar la enseñanza del oficio cinematográfico las entidades educativas convocan representantes de variadas disciplinas, quienes son seleccionados para impartir las distintas materias en razón a su experiencia en el medio y no por su capacitación pedagógica (habilidades y competencias para la enseñanza).

Las motivaciones que atraen a los profesionales en la realización audiovisual al ejercicio docente varían. Su decisión de integrar el equipo académico en instituciones de educación superior que ofertan los programas profesionales asociados a la creación está condicionada en

muchos casos por la inestabilidad económica y la incertidumbre laboral características de estas profesiones artísticas, el cine entre ellas.

Así las cosas y con el incremento en la demanda de los espacios de educación, formales o no, se ha originado un escenario laboral atractivo por la estabilidad laboral y la regularización del ingreso salarial, de manera que, atraídos por estas condiciones, cada vez somos más quienes asumimos la tarea de enseñar a los futuros cineastas.

A continuación, se presenta el resultado del análisis de las experiencias de un grupo de profesores que enseñan los oficios del saber cinematográfico en sus diferentes etapas. Sus experiencias personales (historias de vida) revelan procesos, estructuras, métodos, marcos, recursos y sistemas de acción docente aplicados en sus prácticas de enseñanza (contexto social-cultural y temporal).

En la tabla 1 se presenta el perfil de los entrevistados.

**TABLA 1.** Perfil de los entrevistados

Nombre	Disciplina	Formación en pregrado y posgrado	Asignaturas que enseña
<b>Jorge Alejandro García</b> Quince años de experiencia docente	Dirección de fotografía	Realizador de cine y televisión Maestría en Comunicación Digital	Fotografía básica, fotografía cinematográfica, iluminación, composición cinematográfica para estudio de televisión, análisis y apreciación de la imagen
<b>Ana María Pérez</b> Quince años de experiencia docente	Producción general y guion	Licenciada en Artes con énfasis en Cine Maestría en Artes Liberales con énfasis en Comunicación Audiovisual Doctora en Comunicación Audiovisual	Análisis y semiología del cine, escritura de guion, géneros y formatos del audiovisual, guion de seriados, guion de ficción, tecnologías de la comunicación y la información
<b>Oscar Iván Pinilla</b> Siete años de experiencia docente	Ingeniería de sonido y diseño sonoro para cine	Ingeniero de Sonido, Maestría en Docencia	Apreciación sonora, diseño sonoro

*Continúa*

<b>Ramsés Benjumea</b> Diez años de experiencia docente	Dirección de arte, escenografía y ambientación	Artista plástico	Dirección de arte, diseño de producción, escenografía y construcción escenográfica
<b>Carlos Fernández</b> Ocho años de experiencia docente	Edición, montaje y posproducción	Profesional en Medios Audiovisuales, Maestría en Innovaciones Sociales y en Educación	Diseño de arte y sonido, transmedia, historia del cine
<b>Yamid Galindo Cardona</b> Catorce años de experiencia docente	Investigación para guion y arte	Licenciado en Historia, maestría en Historia	Historia del cine, historia del cine colombiano, cine latinoamericano, historia del cine clásico, historia del cine moderno y contemporáneo, semiótica, análisis y apreciación de la imagen, literatura y lenguaje audiovisual, historia del arte, historia de la televisión y los nuevos medios
<b>Nazly López</b> Seis años de experiencia docente	Realización documental, escritura de guiones, argumental	Ciencia Política y Cine y Televisión Maestría en Teoría y Práctica del Documental Maestría en Comunicación Digital Interactiva	Realización documental, transmedia, escritura de guion
<b>Andrés Aros</b> Seis años de experiencia docente <b>Equipo investigador</b>	Edición, montaje y posproducción	Profesional en Medios Audiovisuales Especialista en Pedagogía	Arte y contexto, historia del arte, teoría del montaje, procesamiento digital de la imagen
<b>Darío Rojas</b> Diez años de experiencia docente <b>Equipo investigador</b>	Bocetación, <i>storyboard</i> , diseño de piezas gráficas, imagen fija del proceso cinematográfico	Artista plástico y diseñador gráfico Especialista en Pedagogía	Transmedia, semiótica, análisis y apreciación de la imagen, dibujo para el audiovisual, representación del espacio, fotografía básica, arte y contexto
<b>Angélica Jaramillo</b> Trece años de experiencia docente <b>Equipo investigador</b>	Bocetación, dirección de arte	Artista plástica Especialista en Pedagogía	Representación del espacio, semiótica, análisis y apreciación de la imagen, dirección de arte, taller de realización experimental y nuevas tecnologías

Fuente: elaboración propia.

## **Acerca de la formación del docente y la asistencia a eventos académicos y publicaciones**

Este apartado acerca de la formación del docente se pregunta por la educación posgradual, la educación para la enseñanza y la actualización de la formación disciplinar. En relación con lo anterior, la pregunta acerca de la asistencia y participación en eventos académicos o de socialización del conocimiento indaga acerca de la participación del docente en congresos, coloquios, talleres, ponencias o seminarios que le permitan debatir y confrontar sus prácticas con pares.

En el nivel disciplinar, el equipo investigador se encuentra particularmente interesado en conocer la disposición de los entrevistados para escribir ponencias y otros productos de apropiación social del conocimiento, porque entiende que estos escenarios aportan seriedad y legitiman la reflexión sobre el tema. Sin embargo, en varias ocasiones la respuesta estaba asociada no a la participación en sí, sino al deseo de participación en dichos espacios de socialización del conocimiento y a la limitante del tiempo disponible para la creación de los contenidos académicos e investigativos.

Jorge es realizador de cine y televisión, pregrado que estudió en la Universidad Nacional de Colombia; cursó sus estudios de maestría en Comunicación Digital fuera del país y ha sido profesor sin apartarse demasiado del medio profesional. Participa en diversos escenarios de socialización del conocimiento, e incluso ha sido ponente en la Cinemateca Distrital, en el Festival de la imagen UIS, en eventos de la Manuela Beltrán en Bucaramanga, de la CUN, la Universidad Nacional, la Javeriana y la Tadeo, entre otras.

A pesar de su interés en la teoría del cine, y la formación y la actualización constante de su saber, reconoce que la producción literaria de investigación que ha podido realizar,

se limita a tres o cuatro artículos, un libro en colectivo y guías sin ISBN, porque no me queda tiempo. Me encantaría escribir y reconozco

que la literatura de mi tema disciplinar (dirección de fotografía) está desactualizada y descontextualizada en términos geográficos y sociales (del entorno colombiano), hay urgencia de análisis profundo y dedicado de lo que tenemos que enseñar. (Jorge Alejandro García, comunicación personal, abril-junio del 2020)

Óscar es ingeniero de sonido de la Universidad San Buenaventura, estudió su maestría en Docencia en la Universidad del Bosque, en la que actualmente trabaja. Aunque se considera un docente reflexivo y pertenece a un grupo de investigación clasificado por Colciencias, confiesa que ya casi no asiste a eventos académicos y ha dejado de acudir a los espacios de socialización del conocimiento asociados a su formación disciplinar. Solo participa cuando estos involucran la presentación de procesos creativos; menciona Cine al Aula, evento del programa de cine y televisión de la Uniagustiniana, que se enfoca en la relación entre la enseñanza y el cine. Publicó un artículo de análisis cinematográfico en una revista científica y actualmente tiene dos artículos más en espera de publicación, ambos acerca del sonido.

Por su parte, Yamid también reconoce que antes asistía con más entusiasmo a encuentros académicos, congresos latinoamericanos, nacionales y locales; ahora toma distancia y solo participa cuando tiene la posibilidad de enviar ponencias o coordinar la organización de los eventos, porque de esta forma encuentra que es más productivo. En su trayectoria ha coordinado espacios reconocidos para la difusión del saber, entre ellos las Jornadas de Cine e Historia en la Casa Quinta de Bolívar, el evento Cine al Aula en la Uniagustiniana y la Cinemateca Distrital, o el Cineclub de Cali en el Museo de la Tertulia. Su formación como licenciado en Historia de la Universidad del Valle y su maestría en Historia en la Universidad Nacional de Colombia fortalecieron el gusto por la escritura, de modo que desde el 2003 está escribiendo tanto para revistas científicas como académicas y literarias artículos de divulgación, opinión; además, ha participado con capítulos en por lo menos una docena de libros.

De igual forma, Ana María estudió una licenciatura en la Universidad Central de Venezuela, pero en su país el título de “Licenciatura en

Artes con énfasis en Cinematografía” no se refiere al desarrollo de competencias para la enseñanza, aunque ella afirma que vio tanta teoría que se sintió preparada para enseñar: “es una carrera con un fuerte componente teórico y eso me preparó en argumentación y análisis”.

Realizó sus estudios de posgrado en España: una maestría en Artes Liberales con énfasis en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Navarra y el doctorado en Comunicación Audiovisual con énfasis en Guion y Narrativa. Se enorgullece de haber escrito sobre estos temas. Desde que llegó a Colombia hace siete años enseña en la Universidad de La Sabana y recientemente empezó a escribir sobre la experiencia de dictar clase en la línea de investigación en creatividad audiovisual. Asiste a eventos que le permitan conocer avances en el tema.

Como maestro en el programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, Ramsés Benjumea descubrió su interés en la construcción escenográfica y la dirección de arte. Participa como ponente y asistente en todo tipo de eventos académicos que le permitan fortalecer las reflexiones alrededor de los componentes técnicos y tecnológicos de su saber. Afirma que existe una deuda muy grande en este tema, pero reconoce que no ha tenido tiempo para la escritura y señala que es una situación común para quienes realizan el oficio del arte para cine. Continuamente participa en rodajes de películas nacionales e internacionales muy conocidas, y equilibra esta actividad con la enseñanza en la Universidad Central, la Jorge Tadeo Lozano y la Escuela Nacional de Cine.

Por su parte, Carlos escribe sobre transmedia, tiene algunos artículos de investigación pendientes de publicación y es profesional en medios audiovisuales del Politécnico Grancolombiano, pero la investigación se ha motivado desde que cursó la maestría en Innovaciones Sociales y en Educación en la Uniminuto. Asiste con regularidad a eventos de difusión del conocimiento y, dado que se interesa en las nuevas tecnologías, destaca su asistencia a encuentros presenciales tanto como virtuales en *streaming*. Su participación incluye la presentación de ponencias y resultados de investigaciones logrados como integrante del Observatorio visual de Unitec, entidad en la que trabaja.

Por último, Nazly empezó su recorrido académico con el título en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Sintió la necesidad de formarse en Cine y Televisión, de modo que viajó a Cuba a estudiar en la prestigiosa escuela de San Antonio de los Baños, donde obtuvo su título como documentalista. También estudió un máster en Teoría y Práctica del Documental Creativo en la Universidad de Barcelona, y a su regreso obtuvo una maestría en Comunicación Digital Interactiva en la Universidad del Rosario. Publicó con la Cinemateca Distrital un primer premio de ensayo crítico e histórico sobre cine colombiano, dos libros de investigación sobre documental y cine mudo y varios artículos con la Universidad Manuela Beltrán. Considera importante la asistencia y participación como ponente en coloquios, seminarios, congresos y otros espacios de socialización del conocimiento.

## **Primeras experiencias**

Los docentes relataron las particularidades de sus primeros encuentros formativos con estudiantes de cinematografía. La investigación se pregunta acerca de las posibilidades de preparación, los tiempos y los recursos que tuvieron estos profesionales para adaptar su saber al público estudiantil. Cabe aclarar que, si bien las circunstancias fueron diferentes, unos y otras coinciden en la improvisación (obligada) que caracterizó las primeras clases, el desconocimiento de las particularidades de los sujetos antes del encuentro en el aula de clase, así como las dificultades técnicas y tecnológicas que hallaron en las instituciones al enfrentar la misión de la enseñanza.

La primera vez de Carlos fue dura. Su cara se contrae al recordar esa ya lejana experiencia como profesor de un grupo grande de estudiantes que sabían un poco sobre cinematografía. Un amigo le pidió que lo reemplazara y recuerda que al preguntarle acerca de las características del curso le respondió: “Fresco, eso es solo una clase, es de lo que usted sabe”, “¡Y me mandó a los leones!”.

Los alumnos resintieron su falta de preparación y tuvo que replantear las actividades:

uno debe tener una base previa para eso [...] no es suficiente con el conocimiento que uno tiene; no imaginaba que necesitaba un plan de trabajo, como no sabía por dónde empezar llegué a decirles que cogieran las cámaras [...] incluso una estudiante se acercó y al verme tan confundido e intimidado por la inconformidad del grupo, me dijo: “¡tranquilo! Pobrecito profe. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Ya en propiedad, continuó su actividad docente enseñando en la Especialización en Didáctica del Arte de la Universidad Libre; la experiencia implicaba viajar por varias poblaciones del país y trabajar con profesores en formación, de modo que recuerda con cariño los viajes y la interacción en zonas rurales.

También por hacerle el favor a un profesor —quien fue como su mentor— Nazly tuvo su primera vez enseñando en el programa profesional de Cine y Televisión de Unitec: “llevaba dos años apostándole a realizar documentales y aunque estaba en labores de distribución y participando en eventos [...] ¡por pena acepté! Fue incómodo, pero lo compensó que fuera una generación chévere” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Se sentía insegura y no le gustaba hablar en público y, como le iba mejor en las clases de realización que en las de teoría, preparaba las últimas intensamente, aunque cuando llegaba al salón decía en diez minutos todo lo que tenía que decir y “quedaba con una sensación de insuficiencia horrible y no vivía sino para preparar las clases, para no quedar mal por el favor” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Así, hasta que un día, por un problema técnico quiso cancelar la sesión y los estudiantes no aceptaron, querían quedarse, se animaron y decidieron hablar de otras cosas:

sentí la aprobación, que sí les interesaba la clase, hablaron de sus problemas con la escritura y trascendieron lo cinematográfico, llegaron a un campo que también es importante para la formación de cine y



es que escriban bien, que comuniquen las ideas bien. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Con los chicos de realización no tuvo problema porque era “algo que yo traía incorporado, pero con estos de teoría sí... ¡y eran caspa! ¡Eran ‘los caspa!’”.

Además, su validación la empoderó, lo que dio lugar a lo que Nazly denomina “enamoramiento docente”.

Decía: es que yo los quiero y les llevo lo mejor, les presto mis equipos...y dio fruto ese enamoramiento cuando los documentales de los chicos salieron a festivales y ganaron y entonces los directivos vieron que valía la pena. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Para Ana María, la primera experiencia como profesora universitaria fue al enseñar guion de ficción en la Unir, la Universidad de la Rioja en España. La noche anterior le informaron que la clase era virtual:

Te puedo decir que sí, tenía muchos nervios, por dos razones, la primera porque la clase era *on line* y tener una cámara sin tener el *feedback* de los ojos y de los gestos de tus estudiantes es bastante duro [...] yo ya estoy acostumbrada, pero ese día ¡wow, casi muero de un infarto!, quería que se rieran, ver si la cara decía que entendían o no. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

La segunda preocupación de Ana María (ella considera que es común para los profesores que son doctores, magísteres o investigadores en el terreno de la creatividad audiovisual) era que otros profesionales del medio desestiman su trabajo: “porque lo primero que nos preguntan es ¿y dónde están tus guiones?, ¿cuál de ellos se ha producido? (comunicación personal, abril-junio del 2020)”.

Este tema le atemorizaba porque, adicionalmente, su trabajo era como asistente de un *no doctor*, un profesor que tenía veinte años trabajando como productor reconocido y desde el principio le había mostrado su prejuicio.

De hecho me dijo: hablas como una chica que acaba de terminar su doctorado...Y él siempre me recuerda que yo le dije: ¡gracias, justo

lo acabo de terminar, si yo hablara como si lo estuviera empezando si me preocuparía!

Además, dado que la asignatura era en línea y el profesor era el director de audiovisuales, podía entrar a ver su clase y esta fiscalización era más atemorizante que la dinámica misma con los estudiantes. Finalmente, logró gran empatía con unos y otros, los alumnos reconocieron su capacidad para enseñar y obtuvo la validación del profesor titular. “y al día de hoy somos grandes amigos, incluso me consulta cosas ¡fue por eso bonito!” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Ana María resalta que fue un desafío enseñar guion de forma virtual por la falta de contacto directo, además de que tuvo que reducir el tiempo de la clase y adaptar significativamente sus recursos.

Cuando Jorge empezó su tercer semestre como monitor en el pregrado en Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia, no imaginó que la responsabilidad de la enseñanza del manejo de los equipos y las tecnologías sería depositada en sus manos. Su profesor, de gran trayectoria y avanzada edad, entendió que el conocimiento teórico podría reforzarse dejando a cargo de sus estudiantes adelantados la actualización de otros alumnos en las tecnologías emergentes, “¡un asistente de cámara entrenado!”, revisaba, conectaba”:

El profesor decía: “Usted ya se sabe el tema, tiene suficiencia, hágame un favor, ¡quédese usted con la clase...y ta' luego! ¡¡Nos vemos!!”. Y ese entrenamiento era una clase técnica... Inclusive nosotros fuimos los que desarrollamos las guías técnicas de conexión de los estudios

[...]

Los docentes eran muy viejitos, estaban distanciados de todo esto (desactualizados) y para ellos era muy fácil llegar y decir: “No, pues yo le dejo unos contenidos teóricos a los chinos y usted hace toda la clase técnica solito”. Y uno “Pues, sí señor, ¡tranquilo!”, y así empezó todo. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Viendo hacia atrás, Jorge considera que esta experiencia en la capacitación de sus compañeros de clase (gente de su misma edad) y de

semestres inferiores le permitió desarrollar habilidades y competencias para la labor docente: “¡y ahí empezaron las clases!”.

Imaginando Nuestra Imagen es el nombre del proyecto del Ministerio de Cultura en el que Ramsés se desempeñó como profesor por primera vez. Dado que es una convocatoria orientada a las regiones más apartadas y cercanas al conflicto armado colombiano, los alumnos que se iniciaban como realizadores y productores audiovisuales tenían diferentes edades, de modo que en un principio ser profesor de personas mayores y con experiencias de vida tan fuertes le causaba ansiedad. En su grupo tenía estudiantes que se acercaban a la creación de imágenes por primera vez y lo hacían junto con otros que no solo tenían experiencia en la realización, sino que habían desarrollado formas propias del hacer: “Se cansaban esperando que los demás aprendieran”.

Ya desde la formación como artista, sus inquietudes lo acercaron al cine. Preguntas acerca del espacio y su relación con la pintura y la teoría desde la posibilidad dramática y narrativa de la instalación plástica le hicieron interesarse en la dirección de arte: “Cuando en el cine se piensa un espacio y se involucra la pintura y un soporte [...] (comunicación personal, abril-junio del 2020)”.

Sin embargo, en los primeros encuentros con los estudiantes reconoció que su conocimiento artístico solo era útil si lo acompañaba de su experiencia en el medio cinematográfico,

y el choque está en trabajar en equipo, porque uno desde la formación (artística) se acostumbra a trabajar sólo y la manera de trabajar de un equipo de realización exige reconocer la diferencia con quienes tienen formación en cine y piensan desde lo narrativo, la cultura cinematográfica, un juego con el lenguaje visual desde el montaje, desde la cinematografía misma... y entonces hubo minimización de la imagen desde lo artístico. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Adicionalmente, en Colombia,

el oficio del escenógrafo de televisión lo hacía en sus inicios gente sin formación plástica, por tanto, no existía relación con el concepto. Uno

en arte piensa en semiótica, pintura, filosofía... y va construyendo, a veces toca imponer un poco la mirada. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Por esta razón, para las clases con sus primeros grupos tuvo que “escarbar”: notó la desconexión entre el saber y el contexto en el que enseñaba, y al no encontrar libros de referencia propios del campo cinematográfico se enfrentó a la necesidad de trazar su propio camino. A partir de su experiencia personal en producciones cinematográficas pudo nutrir su proyecto pedagógico (sic) en las universidades, tuvo que volver a la teoría (estaba acostumbrado a la práctica) y desestructurar sus propios procesos para entenderlos. Es en la educación formal que se reconoce como parte del proceso educativo.

Óscar terminó su pregrado en ingeniería de sonido y durante siete años trabajó fuertemente en producción musical en estudio con artistas nacionales e internacionales. Dentro del grupo de estudio se encuentra al otro lado del espectro docente, pues cuando quiso realizar estudios de posgrado se interesó en la Maestría en Docencia de la Educación Superior. Siempre tuvo el deseo de enseñar, pero veía esa opción muy lejos y tenía clarísimo que no quería enseñar a ingenieros: “quería enseñar en otras carreras en las que el sonido se considerara de forma transversal” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

A pesar de tener definido este objetivo, recuerda su primera clase para cuatro estudiantes de Cine y TV en la Uniagustiniana: “¡ellos sabían más de cine que yo! Yo entendía el sonido como algo muy técnico al principio y había cosas que no había alcanzado a pensar” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

En referencia al cine recuerda una sorpresa negativa cuando,

después de tres clases de física del sonido, los estudiantes me contestaban cosas físicas: la fórmula de la frecuencia y la fórmula de la velocidad del sonido, de dónde salía la velocidad del sonido, cuánto era la velocidad del sonido, cuántas frecuencias escuchábamos... ¡las definiciones eran perfectas! Pero yo les decía: “¿cómo suena esto?”. ¡Y no tenían ni idea!, realmente no sabían cómo sonaba lo que yo les enseñaba. Yo pensé: “Estoy estropeando a esta generación”, les estaba enseñando

sonido como me lo enseñaron a mí en una facultad de ingeniería de sonido donde uno ve el sonido en una hoja de papel milimetrado y hace unas gráficas y hace una ecuación de onda...y eso no tiene sentido. Ahí dije “!no!, tengo que cambiar el asunto y tengo que hacer que los muchachos sepan cómo suena o cómo debería sonar algo”, y que al menos lo pudieran imitar con su voz. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Como estudiante de pregrado integró un semillero de investigación en la Universidad San Buenaventura. Allí los profesores eran personajes fuertes, reconocidos en el medio (del diseño sonoro) y cercanos al sonido para cine; recordó que ellos hacían énfasis en la historia, en la importancia de entender el guion y en cómo desde el sonido se apoya la narrativa. Decidió hablar con los estudiantes y preguntarles qué necesitaban y qué dificultades encontraban en sus proyectos a fin de buscar soluciones y “que los chicos pudieran pensarlo, más que saber lo técnico”.

Empezó con un test de conocimientos previos e identificación de intereses:

Les apliqué una estrategia para saber que conocían del sonido, que habían visto previamente... y les expliqué que sobre esos resultados iba a hacer los ajustes al syllabus según los intereses de los chicos (estaban en 4º semestre), hubo un cambio de práctica pedagógica (aún estaba en la maestría y aplicaba emocionado lo que estaba aprendiendo) y yo tenía un diario de campo y los muchachos escribían cosas y yo lo revisaba, entonces, se supone, entre comillas, que uno estaba haciendo constantemente una investigación acción participativa, pequeña, en el aula de clase y eso si ayudaba a que uno cambiara la clase al menos semestre a semestre, un poquito. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Yamid presentó su currículo consciente de la plaza a la cual aspiraba, y en este aspecto es diferente a los anteriores entrevistados: “Busqué programas de cine en internet y encontré el de la Uniagustiniana”.

Sin embargo, al mismo tiempo su experiencia es sintomática dentro del apartado, porque a pesar de tener formación como licenciado y haber sido profesor de historia del cine en otros programas académicos,

la enseñanza a estudiantes de cinematografía le resultó una tarea muy exigente en diversos aspectos, especialmente al encontrarse con un grupo de espectadores *no lectores*, con interés en ver y hacer, pero no en analizar ni contextualizar. Decidió entonces acercarse y conocer a los estudiantes antes de abordar el conocimiento disciplinar:

Fue un encuentro de asombro, de comenzar a identificar perfiles, de conocer y saber que tenía cada uno en su cabeza sobre cine, cómo se conectaban con la historia del cine y por qué la historia del cine era importante para ellos en ese momento... se hizo muy importante para mí saber cómo había sido para ellos el cine por primera vez... el tema de la memoria desde el ámbito individual y el colectivo... fue un encuentro dificultoso [sic] también.

Como en los relatos anteriores, el profesor inició su práctica replicando los recursos particulares del aprendizaje en su propia disciplina, es decir, el primer impulso de los ahora docentes es enseñar de la misma forma en que les enseñaron, pero al reconocer el objeto de la formación encuentran conveniente explorar otros marcos de acción.

## Dificultades

Los entrevistados señalaron cuestiones que entorpecen la labor docente y abordaron dificultades de diferente índole, desde la relación con las instituciones, pasando por la actitud de los estudiantes, enfrentando la actualización tecnológica y las características mismas del medio cinematográfico, hasta su propia percepción de la enseñanza.

### Con las instituciones

Jorge afirma:

Cada día que está pasando, la institución educativa en Colombia se está distanciando más de la realidad del oficio cinematográfico en cualquier área ... hasta del oficio del realizador para las nuevas tecnologías,

nos estamos distanciando porque no hay tiempo para hacer eso bien.  
(Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Abatido, reconoce: “cada vez me da más duro entender que muchas instituciones están pensando en captar, cobrar matrículas y graduar gente, no se están preguntando si estas personas realmente aprenden”.

Estando ya en su primera semana de trabajo, Yamid descubrió que los procesos particulares de la institución le exigían disponer de un tiempo anterior a la sesión de clase para separar el equipo técnico básico: un televisor para presentar el material audiovisual.

Enfrentarme a la dinámica de una universidad en la que tenía que ir a solicitar un televisor y tenía que ir rápido o no lo iba a tener (no había suficientes equipos disponibles porque los profesores de las otras carreras podían usar los mismos recursos tecnológicos) y yo llevaba mis películas en DVD y tenía que llegar mucho más temprano y eso le sumaba veinte minutos más... me vine a acoplar a la universidad en el segundo semestre, ¡antes no! (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Para el docente fue evidente, *en este gesto*, el desconocimiento de la institución acerca del propósito formativo y las necesidades tecnológicas particulares del proceso.

El análisis anterior complementa la percepción del grupo investigador que identifica el mismo desconocimiento en los procesos de selección de algunas instituciones en las que todos los aspirantes-clientes que se postulan al programa de cinematografía serán aceptados para cumplir los indicadores de cantidad que la educación como negocio exige. Las carreras audiovisuales como producto en tendencia y generadoras de beneficios económicos sacrifican los recursos básicos para la educación, lo que ocasiona situaciones de precariedad en varios niveles, por ejemplo, con miras a satisfacer la necesidad de espacio físico, las clases se programan en horarios imprudentes, los equipos se comparten entre grupos más grandes (por lo cual no todos los alumnos aprenderán a usarlos con propiedad) y el acompañamiento del docente para los trabajos en grupo será limitado e insuficiente.

Coincide Ana María e identifica otras problemáticas asociadas a entender la educación como negocio. Llama a los procesos académicos “una farsa, dónde lo último que importa es la formación del estudiante” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Se opone a la investigación a destajo, en la que el profesor saca proyectos “¡como churros!”, el equivalente de desarrollar un proceso de investigación anual mientras simultáneamente se plantea el proyecto para el año siguiente. Habla sobre las imposiciones del sistema (instituciones, Ministerio de Educación) que exige cosas que desvirtúan la enseñanza (como reconocer un plagio, pero dejarlo pasar para no perder al estudiante-cliente).

En la relación entre los mismos profesores, encuentra “falta de profesionalización de algunos [sic] que quieren además influir en la formación o en lo que piensas” (comunicación personal, abril-junio del 2020); lo ejemplifica comentando que algunas veces recibe críticas por las exigencias y la rigurosidad de sus procesos.

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que un alto número de alumnos afecta la atención y el acercamiento del profesor a cada proceso.

La enseñanza masiva no es óptima, “sesenta estudiantes terminan siendo una carga para uno”, señala Nazly (comunicación personal, abril-junio del 2020) mientras comparte su frustración por no poder darle la oportunidad de dirigir a cada uno, de probarse en todos los cargos, porque el trabajo está pensado para realizarse en grupo siempre y eso muchas veces impide que el estudiante descubra otros talentos.

En contraparte, la misma institución no ofrece respeto a sus docentes, pues, de acuerdo con Nazly, las universidades buscan rellenar clases, “necesitan alguien que dicte algo ¡y no todo el mundo sabe de todo!”.

Recordando su experiencia inicial con dos asignaturas, una práctica en realización y otra teórica que le exigió preparación adicional, refirió: “Me sentí en caos, agarrando contenidos de aquí y de allá”.

Angélica, por su parte, afirma:

En la jerarquía de la institución los docentes son lo último, somos descartables, nuestras asignaturas intercambiables, por lo mismo es



difícil generar sentido de pertenencia con la universidad o el programa y credibilidad frente al estudiante. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

## Con los estudiantes

Los entrevistados coinciden en señalar como la dificultad más importante la apatía y el desconocimiento que tienen los estudiantes del objeto mismo de la formación.

Frente a la falta de interés de las generaciones recientes, los docentes asumen la carga adicional de “hacer hasta lo imposible para que la clase no sea aburrida” (Yamid, (comunicación personal, abril-junio del 2020), “pero cada vez es más exigente el tema porque, retomando la afirmación de Darío, “es difícil encontrar estudiantes motivados y autónomos” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Jorge menciona la notable desorientación que puede tener el joven que selecciona una carrera asociada a la creación de imagen o a la comunicación: “Uno dicta clase con dolor de estudiante... el docente se pregunta: ‘¿y si yo estuviera ahí sentado que quisiera saber?’” (comunicación personal, abril-junio del 2020). Esto se traduce en el interrogante: ¿qué esperan aprender los estudiantes que ingresan a la carrera de cine o audiovisuales?

Los programas asociados a la creatividad y a la creación de imagen se perciben como accesorios, fáciles y faltos de rigor, mas no como objetivo de vida:

¡La nuestra es una carrera basural! [...] si usted no sabe matemáticas estudia cine y televisión, comunicación social, etcétera. Por tanto, nuestros estudiantes muchas veces son una población desinteresada, que no es consecuente con la decisión de la orientación profesional.

Paradójicamente, esta percepción social del estudio del oficio cinematográfico, lo ha convertido en uno de los programas más populares y cada semestre se presentan a las instituciones muchos postulantes que prácticamente tienen garantizado el ingreso:

Son grupos gigantes, cantidades de alumnos por clase, pero completamente desubicados y lejanos al objetivo de construir como profesional audiovisual y están en la carrera como consecuencia de vida, como una salida de emergencia. Muchos de nuestros estudiantes asisten sin propósito. Este no es su proyecto de vida. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

En este punto, Ana María reconoce barreras desde “lo humano” del estudiante que entorpece su desarrollo en los espacios de aprendizaje. Habla de la actitud del joven frente a su proceso, al igual que menciona su falta de interés por el conocimiento de los métodos: “En Colombia la educación es muy intensa, el estudiante solo hace cosas y las hace todas en poco tiempo” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Se habla de desinterés en la reflexión, punto que Darío complementa al afirmar que “el estudiante quiere un resultado inmediato sin pasar por el proceso, en Colombia queremos que el resultado salga ‘bien’ y salga rápido, a la primera” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Ana María entiende que además de las barreras institucionales hay apatía, “y uno se decepciona por la ausencia de cultura audiovisual” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Desmotiva que los estudiantes no conozcan antecedentes, creadores, directores, autores; que en definitiva no se interesen en el contenido mismo del programa que estudian, el pensum o el currículo. Declara que la falta de lectura afecta profundamente el desarrollo de un profesional en cinematografía: “¡El nivel de comprensión de los chicos es demasiado pobre, llegan con niveles de escritura muy bajos y es común escucharlos quejarse por todo lo que hay que leer!” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Ni hablar entonces de lo que significa escribir. Identificando estas limitaciones formativas, Nazly, Carlos y Yamid coinciden en señalar que las últimas generaciones no saben escribir, no les gustan leer y, en consecuencia, no saben expresarse.

Ramsés razona acerca de lo que ocurre en el aula y repara en dos diferentes perfiles de los estudiantes de cine y televisión y creación audiovisual:

Sucede el encuentro con la población, que se vuelve desmoralizador cuando entendemos que estamos tratando de entrar en una dinámica que ya viene en muchos casos con unos problemas estructurales y estamos hablando de la educación de base. En las universidades uno identifica varias poblaciones, algunos chicos vienen de colegios que han hecho énfasis en lo artístico, en lo humano, en las ciencias humanas, etcétera, y, por otro lado, otros chicos que no han tenido ningún contacto con eso. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Habla de estudiantes que no tienen ninguna sensibilización frente a la imagen, no tienen conexión con su entorno y no son capaces de crear sus propias herramientas. Están desarticulados de la parte sensible, “vienen con el hambre y eso no les deja pensar”.

Además, su elección de vida está determinada continuamente por la presión de las familias que envían a sus hijos con la idea de una formación universitaria que les permita desempeñarse en el mundo laboral y generar ingresos. Esto se convierte en una carga para el profesor, cuando debe concebir la educación también considerando la necesidad de generar dinero, de ofrecer posibilidades laborales al estudiante. Ahora, ¿cómo garantizar que el conocimiento impartido sea útil y rentable? Esto es un gran problema.

## Con la tecnología

La diferencia tecnológica entre Colombia y otros países realizadores es amplia y profunda. Jorge se extiende explicando que los estudiantes no tienen la posibilidad de familiarizarse con equipos, no tienen el contacto con las cosas:

Hay gente que se forma para la parte técnica de la realización y hay gente que no llega allá, no hay acceso; por supuesto, las universidades no invierten en equipo, somos una carrera muy costosa, descuidamos el mantenimiento preventivo... avanzan las tecnologías y la obsolescencia programada aumenta la brecha. La formación del estudiante dista mucho de los requerimientos del medio, está desactualizada. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Enfatiza al afirmar que muchas veces en los espacios académicos no hay reposición de los equipos que se averían y esto redundaría en que cada vez haya menos equipos disponibles para una práctica efectiva. Querer reducir esta distancia tecnológica ocasiona que sean muchos los que hayan tenido que salir del país para formarse en un área especializada y ser competitivos. Si bien algunas universidades de prestigio mantienen actualizados sus equipos, estas instituciones son costosas:

La Javeriana tiene Ático (centro Ático con la mejor tecnología audiovisual del país), pero cuántos pueden estudiar ahí... y por otro lado hay universidades que lo tienen todo, el Politécnico Gran Colombiano tiene tecnología muy reciente, grandes capacidades de equipo, es una superproductora, pero muchos chicos que estudian allí no terminan haciendo nada en la vida profesional como realizadores de cine ni nada, de alguna manera se pierden por el camino y ven esto como un divertimento. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Afirma Nazly: “Se nos habla de nuevos consumos que suponen nuevas maneras de acercarse a las cosas, pero a mí me parece que la infraestructura es un gran impedimento”.

El acceso a las herramientas es limitado y en muchos casos está asociado a las capacidades que demuestra el estudiante (teoría de las inteligencias múltiples). Si desde los primeros semestres se le reconoce habilidad o talento para el manejo de la cámara, por ejemplo, es muy probable que durante el resto de su tiempo universitario se le asigne la misma responsabilidad con este equipo, aunque no implica que el estudiante esté apropiando un conocimiento desde la práctica:

Sería lindo que cada uno dirigiera su película y que tuviera la oportunidad de hacer cosas diferentes; como es un proceso que se desarrolla en equipo, los chicos no siempre tienen la oportunidad de rotar por los diferentes cargos y a largo plazo eso impide que reconozcan el talento de cada uno. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Óscar reconoce las limitaciones técnicas como variable significativa, pero, al igual que Nazly, considera más importante establecer dinámicas que permitan que todos los estudiantes se integren desde el hacer,

es decir, si hay pocos equipos disponibles, que el trabajo en clase le dé oportunidad de manipular los elementos a cada alumno: “mejor cinco minutos de doblaje bien hechos, que veinticinco minutos a la maldita sea y todos participan” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

No obstante, Yamid insiste en la obligatoriedad de unos mínimos tecnológicos que respondan a las exigencias de la formación disciplinar, aunque sus materias abordan el saber teórico; “en una carrera de cine hay que ver leer, escribir y hacer cine” (comunicación personal, abril-junio del 2020), y la universidad debe garantizar que haya equipos para hacerlo.

### Con el currículo (organización jerárquica de las asignaturas)

Sin embargo, Óscar también identifica una problemática asociada directamente a sus asignaturas. Considera que en la enseñanza del cine y la televisión hay una sobrevaloración de los departamentos visuales, precisamente porque el acercamiento al cine silente sucede primero en el currículo y el estudiante se sensibiliza hacia la construcción de imagen cinematográfica, hacia la dirección de arte, hacia la iluminación... por tanto, esa sobrevaloración se convierte en un tropiezo cuando llegan a la clase de apreciación y diseño sonoro “les cuesta un poco entender el valor del sonido en cine” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

¿Quién diseña los currículos de los programas de cine de las instituciones universitarias que los ofertan? Es una pregunta del grupo que muchas veces se responde evidenciando la desconexión entre quien diseña, quien enseña y para quién se enseña.

Entre las iniciativas de Óscar para encontrar referentes de investigación en torno a la enseñanza del sonido escribió a varios educadores asociados al trabajo de diseño y producción sonora, les manifestó su interés en contrastar las experiencias de su clase... pero ninguno respondió a su invitación. Fue revelador conocer la gran dificultad a la que se enfrentó este docente cuando quiso establecer el diálogo con profesores de las áreas asociadas en otras instituciones.

Finalmente, y en consecuencia con su interés en la investigación, es enfático al incluir en este apartado las dificultades que surgen a causa de la falta de vinculación de la investigación educativa en los procesos de formación de la enseñanza del oficio cinematográfico por departamentos y el oficio cinematográfico entendido de forma integral.

## **Inseguridades del docente**

Uno de los descubrimientos más interesantes en este apartado es la dificultad que representan las inseguridades del docente frente a su práctica: si bien este profesional conoce, domina y posiblemente se destaca en su área disciplinar, sufre de ansiedad cuando se enfrenta sin herramientas comparativas a la labor educativa: “Yo también me hago zancadilla”, dice con humildad Ramsés (cabe mencionar que en el ámbito profesional ha participado en producciones internacionales de renombre que incluyen desde una película ganadora de Palma de Oro en Cannes y una nominación a los premios Óscar de la Academia, hasta ejercicios académicos y cortos de sus estudiantes). “La primera dificultad es uno mismo, inseguro, me pregunto si lo que hago lo hago bien y en ocasiones siento que no... más allá de que los chicos puedan dar un reflejo de que sí (comunicación personal, abril-junio del 2020)”.

Ramsés habla de su propia indagación para que las condiciones de aprendizaje se den “en el asunto la búsqueda del sistema, el espacio, lograr que todas las variables coincidan y correspondan en un buen momento” (comunicación personal, abril-junio del 2020). No hay estrategias didácticas que seguir y, por tanto, el docente no tiene guía para saber si está yendo por buen camino.

Óscar también mencionó la sensación de “estar estropeando una generación” cuando no hay certeza de estar orientando un proceso formativo de la disciplina, que resulte significativo para la realización cinematográfica.

Carlos, por su parte, respalda esta opinión y declara: “Si el estudiante no cree en ti... ¡paila! Si no tienes credibilidad los pierdes” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Esta afirmación resulta más trascendente si entendemos que los estudiantes asocian la credibilidad del docente con su experiencia en el campo, en la realización.

Ana María también resintió la fiscalización y el juicio de sus compañeros porque no tenía experiencia en campo, en realización cinematográfica. Aún nota el señalamiento de quienes fundamentan su conocimiento en un amplio recorrido académico y no en los productos cinematográficos. Por una decisión personal y su deseo de fortalecer la enseñanza con el entendimiento de los procesos, desde que trabaja en Colombia se ha desempeñado como productora ejecutiva en cada proyecto de su equipo de trabajo.

Del otro lado, a pesar de su amplia experiencia en realización documental, Nazly sentía gran presión en las primeras clases teóricas. Lo suyo era desde siempre la práctica, hacer películas. Pero a veces los profesores recibimos encargos, lo cual significa que, por el hecho de estar formados en carreras afines, se espera que nos desempeñemos con habilidad en las asignaturas más disímiles, pero la realidad es diferente: que el profesor se especialice en fotografía básica no implica que conozca en profundidad los programas de edición de imagen, ni garantiza que domine la terminología necesaria para la explicación académica de la semiótica.

Frente al amplio apartado de las dificultades, la investigación revela un terreno exigente para quien enseña. Cada docente ha tenido que adaptarse a los contextos, a los sujetos, y con mayor o menor éxito han transformado su conocimiento en función del objeto de formación de la cinematografía, enfrentando con sus propios recursos las limitaciones institucionales, la falta de compromiso estudiantil, la continua confrontación (o el continuo cuestionamiento) de los pares y sus propios temores.

## **¿Qué significa aprender o enseñar cine?**

En este apartado, la investigación busca conocer, a partir del testimonio de los docentes entrevistados y según su percepción, el momento en el que se reconoce que el estudiante ha desarrollado las competencias para desempeñarse en el campo profesional de la cinematografía.

“Estudiar cualquier cosa es satisfacer la curiosidad”. Jorge reconoce que *curiosidad* es algo que les falta a muchos estudiantes hoy en día:

Creo que desde los mismos procesos formativos de base en la básica primaria, la secundaria y todo eso, les matan la curiosidad a los muchachos, entonces ellos llegan sin curiosidad, llegan a sentarse de forma pasiva a que uno les introduzca el conocimiento y antes de cualquier cosa, para poder aprender algo ¡uno tiene que tener curiosidad!, para lo que sea; y enseñar significa únicamente compartir lo que uno sabe y las dudas que uno tiene y compartir también sus emociones, sus motivaciones... el que llega la clase es porque tiene curiosidad, curiosidad por algo y yo voy a compartir con él todo lo que yo sepa, para poder satisfacer su curiosidad hasta donde pueda y llevar su curiosidad a un nuevo nivel, para que esa persona tenga la motivación de, individualmente y por sus propios medios, conseguir las respuestas a esas otras preguntas a las cuales yo no les tengo la respuesta.

De forma muy práctica y concisa, Nazly responde: “Aprender cine significa ser hábil para muchas cosas. Es una de las profesiones menos valorada [sic] y a la vez te exige una cultura general muy amplia y exige una postura ética” (comunicación personal, abril-junio del 2020). Sugiere una cita de Vygotsky: “El documental requiere por encima de un artista un ser humano”, y complementa afirmando: “Ser cineasta significa ser generoso y esperar que los estudiantes pueden proyectarse más allá que el profe” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Acorde con su respuesta acerca de la necesidad de enseñar la historia de la cinematografía como hilo conductor para la formación del cineasta, Óscar responde:

Enseñar cine para mí es entender todas las implicaciones que ha tenido ese crecimiento de la disciplina artística cinematográfica a lo largo de la historia, con sus evoluciones desde la técnica y sus evoluciones desde la parte artística. Eso significa para mí estudiar cine, entonces un estudiante de cine puede ver una película en la puede analizar, puede escribir una película y puede dedicarse a desarrollar un oficio, porque es su oficio, su talento, lo que le gusta, pero tiene que poder entender



todas las posibilidades creativas y todas las implicaciones históricas que ha tenido el desarrollo de otras disciplinas que complementan el cine. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Ana María responde que enseñar al cineasta posibilita:

Presentarle un horizonte al joven en donde él se descubre a sí mismo y conoce el lenguaje audiovisual a través del cual va a poder —ese conocimiento propio— contarle algo nuevo bueno y armónico a la sociedad, la parte ética (estoy en el territorio del guion). (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Habla de lo humano, quiere que sus estudiantes reconozcan en sí mismos el poder muy grande de hacer feliz a mucha gente: “De hacerlos soñar e incluso de hacerlos ver de otra forma la vida... Necesitan aprender a usar máquinas, aprender el lenguaje y aprender la tecnología, aprender a crecer para dentro y aprender a amar al ser humano” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Pero esto exige mucho de los profesores, “yo juré no serlo, yo quería hacer otra cosa,” acepta que es muy difícil conectar con todos los estudiantes y su trabajo, mientras logra,

Hacerlos preguntarse acerca de por qué quieren contar eso, eso implica formación, implica un docente reflexivo sobre su tarea, como comunicador audiovisual, como cineasta, como artista, que se defina quién es y que quiere llegar a esas personas que tienen contacto con él.

[...]

Es lo que realmente le va a quedar a los estudiantes porque a fin de cuentas la tecnología va a cambiar, uno enseña desde su perfil, desde el corazón como profesor y como profesional del medio. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

## **Métodos y recursos: ¡al tablero!**

El equipo investigador consultó a los docentes acerca de ese material, esa herramienta o ese método de enseñanza que aplicaban en sus primeras

clases y aún hace parte de su repertorio. Saber en qué forma se ha transformado el recurso permite reconocer cambios y transiciones de la transposición didáctica del saber profesional del profesor, en relación con su experiencia educativa.

Jorge adapta los temas según las características que logra identificar en sus estudiantes. Aunque el contenido sea denso, selecciona el material de lectura y lo acerca a la población académica específica. Reconoce que en algunas universidades puede recurrir a textos más complejos, pero en otras acude a recursos sencillos para conectar con una población que no lee y no entiende, situación que menciona con tristeza: “Suena horrible, ¡pero a veces no saben utilizar el buscador!” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Jorge realiza clases magistrales con el propósito de resumir y acercar algunos de los temas, por lo menos las ideas básicas, y trata de que la clase sea amena. De ahí pasa a la acción. Considera que aplicar lo aprendido es más útil que solo tratar de mantener la atención de sus estudiantes. Sin embargo, reconoce que, pese a su esfuerzo, muchas veces ellos no atienden, no realizan (cine) porque no les interesa. Encuentra que es muy fácil que se distraigan: “les pongo videos, guías, lecturas, cada vez más material, juegos, aplicaciones y muchos chicos se abruma”. Asimismo, en el uso mismo de estos recursos ha identificado dificultades para usar las nuevas tecnologías:

Yo he ido un poco incorporando esas cositas, utilizando las plataformas de las universidades, pero todo eso está muy en pañales (desde las instituciones) los mismos sistemas, las mismas tecnologías, los servidores de las universidades y la política para usar ese tipo de cosas, está supremamente atrasado...y las directivas no le ponen cuidado. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Conserva el uso del tablero desde sus inicios como docente porque le permite crear una unidad visual mientras desarrolla la sesión como un guion: “La clase tiene una intensidad dramática, integra ejercicios, ejemplos, comentarios y hasta chistes en determinado momento para lograr cierto efecto” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Por su parte, Carlos también se apoya en la cátedra. Continúa utilizando cuadros sinópticos como herramientas de interpretación, pero con el paso del tiempo ha reorganizado la presentación de los contenidos incentivando a los grupos a realizar una investigación previa; propone discusiones y prepara a los alumnos para *ver* (exploración de las temáticas antes de observar ejemplos). Integra aplicaciones actuales que permiten listar y recomendar películas y compartir entre los estudiantes: Letterboxd, WhatsApp, foros, encuentros sincrónicos, pero sabe que en algunos casos estos recursos se quedan relegados cuando “no hay el acceso que uno se imagina, los chicos tienen computadores sin *software* o no hay wi-fi” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Es partidario de la escritura de reseñas críticas, piensa que el estudiante debe escribir comentarios y redactar “ahora resulta un esfuerzo para los maestros hacer que los estudiantes empiecen a escribir desde primero para reforzar en los últimos semestres” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

La experiencia le enseñó que el ejercicio de redacción asociado a la monografía de grado es muy difícil si el estudiante no ha escrito a lo largo de la carrera.

Ana María utiliza sus recursos en función de aquellos a quienes enseña “sus conocimientos, el nivel, saber dónde pones el tope”; también toma en consideración a los otros profesores, sus asignaturas y suma herramientas, rúbrica y registro de evidencias. Asevera que desde el comienzo “todo lo resuelve con películas, ¡todo!” (comunicación personal, abril-junio del 2020). Respalda esta afirmación contándonos que tiene más de tres mil películas originales en su cinemateca personal y las comparte con sus grupos de trabajo académico. En la enseñanza del oficio cinematográfico es común que el docente ponga sus recursos personales a disposición de la clase.

Recurre a los cortometrajes porque le permiten acompañar el visionado en corto tiempo y promover el análisis, pero considera que su recurso por excelencia es la lectura de guiones: “¡Nuestros estudiantes no escriben bien porque no leen!” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

En su clase estos documentos anónimos (se comparten desde guiones reconocidos hasta guiones escritos por los estudiantes, previo consentimiento) se analizan, se estudian, se corrigen y se complementan.

Aún disfruta el Power Point porque le permite integrar imágenes, *links*, memes o gráficos, y esta estructura le sirve de ejemplo para el mecanismo que es narrar. Así, puede mostrar “¡cómo se construye la narración para que funcione perfectamente!” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Por la misma razón, utiliza muchísimo la pizarra, con marcadores de colores y todo, además de que graba sus clases para registrar el proceso creativo de los estudiantes.

A la pregunta acerca de la herramienta que ha conservado a través del tiempo de labor docente, Nazly responde, mientras ríe: “¡La herramienta era yo! yo era mucho de contar historias, hablaba mucho y contextualizaba y en la práctica era —¡intente a ver y luego vemos qué pasa!— muchos ejercicios experienciales” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Aún propone y estructura sus cursos como a ella le hubiera gustado aprender y siempre ha hecho recapitulación y retroalimentación entre semestres.

Óscar reconoce que ha trabajado en diferentes estrategias didácticas en conciencia de lo que implica el término. Pensó, por ejemplo, en deconstrucciones (a partir de la sonorización de cortometrajes publicados, desentrañar los procesos); fue muy desgastante y salió mal, sintió desilusión y mal genio, fue triste y agotador, pero él sigue reflexionando, y a los estudiantes les pareció útil aprender del error.

Para incentivar y darle relevancia a la historia del cine y su contenido disciplinar llama la atención la descripción detallada del recurso que utiliza Yamid: un proceso que ha desarrollado durante sus años de enseñanza en cine.

Comienza preguntando a los estudiantes “¿cómo fue su primera vez en el cine?”, y los relatos en la clase se convierten en un interesante ejercicio de memoria en el que todos participan descubriendo el valor de la experiencia sensorial. En un segundo momento y con el ánimo de fomentar interés por la lectura, les pide que busquen el libro *Cineclub*, del

crítico de cine David Gilmour, el cual narra la dinámica entre un padre y su hijo durante tres años en los que el joven (de edad aproximada a los estudiantes de la clase) reemplaza la educación tradicional por la enseñanza a través de ver y discutir películas con el padre.

Este libro propone, además, un listado de películas, “desde las consideradas joyas del cine hasta los grandes bodrios de todos los tiempos” (comunicación personal, abril-junio del 2020), y el ejercicio continúa incentivando a los estudiantes a ver algunas de ellas.

A partir de la lectura hay una discusión en el espacio de clase con el profesor y entre los estudiantes. El profesor propone a continuación una búsqueda de referentes periodísticos relacionados con el cine mencionado en la obra literaria, y esta consulta debe hacerse en las bibliotecas más tradicionales de Bogotá. Para algunos estudiantes resulta una aventura ir por primera vez a la hemeroteca de la biblioteca Luis Ángel Arango o a la Biblioteca Nacional, ya que esta pesquisa está orientada a,

establecer la relación contextual de las películas vistas con el tiempo histórico o la época de estreno y los periódicos de los años 70 e incluso los afiches, toda la parte gráfica que acompañaba la presentación de las películas mencionadas ...entonces ahí los muchachos descubren que el cine va más allá. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

De esta actividad han surgido estudiantes investigadores, “chicos que apropiaron el ejercicio y ahora me acompañan en procesos de investigación o aportan su conocimiento en el semillero de investigación del programa”.

Las respuestas a esta pregunta permiten identificar en los recursos, las herramientas y los procesos relatados por los docentes, diversos marcos de acción que coinciden en la intención de formación, el esfuerzo en la transposición didáctica y la reflexión permanente sobre su práctica.

## **La sistematización**

El equipo que desarrolla esta investigación reconoce que, si bien existen procesos particulares en los que la suma de recursos y prácticas

coinciden con la descripción de una estrategia didáctica, con frecuencia son desconocidos como tal por los mismos docentes que los construyen. Interrogarlos acerca de sus prácticas para la sistematización de contenidos y procesos permite darles el lugar y el reconocimiento a estas acciones intencionadas de formación.

En este sentido, Jorge asocia la sistematización con la guionización que hace de cada sesión. Construye un libreto a través del cual revisa y reflexiona el desarrollo de algunas clases, las graba y elabora guías que cada año evalúa, semestre a semestre, con ánimo reflexivo y actualizador. No es un material publicable, sino que lo prepara para sí mismo. Estructura cada sesión e incluso cronometra sus intervenciones, los trabajos y los ejercicios que se desarrollan en el espacio de la clase. Maneja la *curva de intensidad dramática*, que en contexto significa que cada encuentro tiene una introducción, algo de complejidad y una solución, tal y como sucede en un relato. Andrés interviene y le pregunta si dar una clase de cine es comparable a crear un guion en el que se busca generar unos climas dramáticos, y retoma la asociación con los términos *curva dramática* y *camino del héroe*, ante lo cual Jorge asiente y reconoce que ese puede ser un recurso de sistematización: “así debería ser para todas las materias, sembrar esa duda” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

La curiosidad y el interés son sus objetivos principales en el desarrollo de la clase: “Es genial cuando llegan con preguntas corchadoras, que le hace interrogarse a uno también sobre su propia clase, sobre su propio conocimiento” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Jorge también señala que el aprendizaje está asociado con emociones y sensaciones:

El cerebro humano aprende más por emociones” [en alusión al aprendizaje significativo]. ¡Aprender a partir de la emoción es mucho mejor, donde a uno lo dejan botar emociones es mejor! La información está, pero lo que hace que uno aprenda es el vínculo que uno encuentra como ser humano entre la información y la motivación en su mente. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Precisamente por esta última razón, Jorge considera que su clase no es fácil de heredar porque depende en gran medida de la emotividad del docente y, hasta el momento, no ha sido posible replicarla.

Hablando de sistematización, Nasly comenta que, en su caso, este proceso se dio más por un interés particular en la escritura académica que coincidió con las exigencias de su contrato laboral, en el cual se estipula la investigación como parte de la carga docente. Para cumplir con el doble propósito, elaboró un manual, pero no encontró apoyo para su publicación y, finalmente, lo convirtió en dos artículos. La institución publicó en su lugar un libro de poemas (de otro campo), ya que los líderes de investigaciones desestimaron la idea del manual por falta de conocimiento de las posibilidades que ofrece la labor investigativa, es decir, la desinformación que existe en los departamentos, las vicerrectorías y las oficinas de investigación de las universidades respecto a las posibilidades de generación de contenidos académicos desde las profesiones artísticas, en este caso desde la cinematografía. No es un caso aislado, pues al ejemplo anterior se suma la experiencia del profesor Darío en la publicación del artículo que inspira este proyecto de investigación, titulado “Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica. El aula locación” (2018), quien se encontró con todo tipo de reparos académicos y financieros por parte de los líderes de investigación de la institución en que labora.

Carlos realiza un ejercicio de recolección de información orientado a la sistematización. Este trabajo consiste en la construcción de contenidos multimedia (disponibles en Moodle y en aulas virtuales de la institución en la cual labora), que incluyen tanto fotos de los cuadros sinópticos y mapas mentales generados en la clase como registro de los ejercicios de realización de los alumnos. Esta creación conjunta con los estudiantes es material disponible para su consulta.

El proceso más complejo es el de Ana María. Como Jorge, en el ejercicio de sistematización también recurre a la elaboración de una trama maestra y registra el proceso de cada estudiante para medir el avance.

Entre los entrevistados, es la docente con mayor conocimiento del tema y elaboró toda una estrategia para hacer registros de las experiencias. Aplicó las cualidades del *design thinking* (método que propone ideas innovadoras que responden a las necesidades específicas o la problemática particular de un proyecto), a las dinámicas del semillero y las trasladó a la programación del syllabus. Con ayuda de unas rúbricas de evaluación, sistematiza todas las etapas del proceso creativo y publica el material para que, a partir de estos recursos, el estudiante pueda establecer su propio camino de aprendizaje en el que ella lo acompaña, “pero no para salvarlo de la tarea que le es propia”, solo quiere participar de su formación.

Al igual que Nazly y Ana, Óscar menciona la necesidad de comparar estos recursos, estas dinámicas y estas estrategias usadas en el aula con otros docentes del área, pero comenta que esta iniciativa no germina a pesar de intentar ponerse en contacto con pares académicos (a nivel nacional y latinoamericano), porque no recibió respuesta de aquellos a quienes escribió.

## ¿Te gusta?

Reiterando que ninguno de los entrevistados se preparó para la enseñanza de su saber en el ámbito específico de la cinematografía, y frente al complejo escenario educativo que se ha presentado, la pregunta es necesaria: “¿Nasly te gusta enseñar?”.

¡Uy, tengo conflictos! A veces me gusta cuando encuentro *feedback*. Antes sentía que podía ayudar a canalizar las ideas (de los estudiantes en las asignaturas) pero ahora solo cuando es un contenido que manejó muy bien me siento mucho más cómoda con la gente y la gente realmente me entiende hablando... ¡me parece magia! Hoy en día uno no encuentra la misma devolución de los estudiantes, es mucho más complicado, no hay compromiso, no hay esa misma onda, hay una apatía... que ha hecho que le quite la emoción. Tanta leedera [sic] en el computador me daña los ojos, de algún modo, uno



como docente pierde facultades de su cuerpo que necesita para hacer el cine, el costo-beneficio no es tan chévere, es un noviazgo complicado, una relación de amor-odio con la docencia. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

A Carlos le gusta enseñar, siente que recibe gratitud y disfruta ver crecer a sus estudiantes como seres humanos mientras aprende con ellos.

También a Óscar le gusta enseñar, tiene voluntad de enseñar, desea que el otro aprenda y recibe con alegría que su estudiante haga cosas mejores que las que él mismo hace. Recuerda que un día un estudiante le dijo: “A mí me parece un desperdicio que usted sepa todo lo que sabe para terminar siendo profesor” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Y se ríe mientras cuenta:

Pero la verdad es que ¡a mí me gusta más ser profesor que ser ingeniero de sonido! Yo pienso que es más por la interacción social que tengo con los estudiantes, y es que tengo que decir: bueno, yo quiero que este estudiante pueda hacer esto, sepa hacer esto, es el deseo de que el otro aprenda. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

No sorprende la respuesta de Ana María, le gusta enseñar, siente pasión:

Por qué al mostrarle un horizonte el estudiante le estás dando libertad, das lo mejor de ti mismo y le ayudas a ellos a descubrirse a sí mismos. Sacar lo mejor que hay de otra persona, descubrir que vale la pena y puede hacer mil cosas más de las que él creía, le das la posibilidad de ver el mundo, eres una ventana al mundo. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

De forma graciosa dice que también ama enseñar porque ama enseñar lo que enseña: su saber —narrativa audiovisual— es la exploración de la condición humana, es la manera de tratar de entendernos. Ana María dice:

Estaré encantada de ser parte del camino del estudiante en cuanto a las personas, pero también ayudarlos a explorar las historias para ver

hasta dónde pueden llegar. Me encanta hablar y acompañar a los estudiantes y aprender cada día. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

La breve respuesta de Yamid concluye este apartado: “Sí me gusta... pero a veces salgo decepcionado” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

## **La base de la enseñanza del oficio cinematográfico**

Esta pregunta pretende identificar los principios u orígenes en que se asienta el oficio cinematográfico desde la perspectiva de los profesionales que enseñan en virtud de las particularidades de sus disciplinas.

Nazly considera que el pilar del cineasta debería ser el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita, así como resiente la carencia en las últimas generaciones que no saben escribir y no saben expresarse. Necesariamente, “el cineasta necesita expresarse, y cuando comparas la vida académica con la vida real resulta que todo cineasta necesita saber de producción” (comunicación personal, abril-junio del 2020). Opina que el realizador tiene que conocer todas las áreas, pero la producción en particular.

Al respecto, Jorge menciona:

Yo creo que la base de la educación de cualquier área de la narrativa cinematográfica o audiovisual debería ser contar historias, ¡ya!, simplemente contar historias. Yo creo que antes de preguntarse si se puede prender una cámara, enfocarla, cualquier cosa, es necesario que la persona que esté ahí sentada, que quiera contar una historia, que tenga la necesidad de contar una historia, si no sabe cómo contarla todavía: nosotros le enseñamos a contarla, pero que tenga esa necesidad interna de comunicarse, de sacar de dentro [sic] algo para poder compartir con los demás. Si no tienen esa motivación están perdidos ya desde el primer día de clase, aunque pasen las materias, aunque terminen graduándose algún día, eso no les va a servir para nada, simplemente fue una forma de entretenerse y perder el tiempo, perder plata

por el camino, porque el compromiso inicialmente tiene que estar en uno. Yo tiendo a tener la mente abierta y he encontrado que esas personas que tienen motivaciones —que van a veces en contra de la moral y del *status quo* político o religioso— resultan ser los más perseverantes, comprometidos y salen adelante porque tienen algo que sacar, una motivación, quieren gritar hacia fuera y lo hacen a través de herramientas audiovisuales. Tienen ideas de cualquier tipo.

Óscar considera que la base de la educación de un cineasta debería ser el conocimiento de la historia del cine, asociado a la apreciación de la tradición cinematográfica en términos artísticos y técnicos: “A partir del estudio de la historia se desarrolla una sensibilidad por parte de los estudiantes” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Carlos afirma que la base de la educación del cineasta debe ser un conocimiento propio, empírico, es decir, el que estudie cine debería haber realizado, tener algún acercamiento al cine, porque debe haber inquietud por el tema.

Por su parte, Ana María es consciente de que el estudiante está en periodo de aprendizaje y supera cualquier frustración cuando ve que ese mismo estudiante busca y encuentra su camino, lo asume. Ella reconoce que el joven no aprende solo, porque para eso está el maestro que acompaña el proceso. Pide que quien estudie cine justifique sus decisiones creativas, que la creación sea compleja e involucre la cosmovisión del mismo alumno. Se prepara para acompañar la realización, integrando el conocimiento de la técnica con la que el estudiante decida trabajar (adapta su conocimiento e investiga).

Encuentra la base de la educación del cineasta en el amor, la pasión y el entendimiento de la identidad profesional:

Esta es una carrera generalista y eso nos juega en contra, entonces la respuesta será el amor por contar historias a través de un lenguaje particular que es el audiovisual (cine, redes, televisión... todo). El estudiante debe decir: “Yo quiero contar algo, quiero contarlo a través de ese lenguaje”, y a partir de esta afirmación investigar sus recursos. ¡Pero eso sí, tengo que tener algo que contar! (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Ana María considera que se debería enseñar la cinematografía dependiendo de la institución, de la carrera, de los objetivos que se plantean con ella y de los objetivos que tenga cada asignatura: “A partir de esta información, sabremos a dónde dirigirnos” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

También establece una fuerte relación de la enseñanza con el contexto y el nivel de los estudiantes:

Depende del lugar del mundo donde están y las circunstancias particulares. Cada clase es un universo, por tanto, no hay una única forma de hacer... [En educación la clave siempre va a ser la pertinencia (la relación entre sujeto contexto y saber) [...].] A algunos estudiantes les gusta como doy la clase, otros me detestan —no entiendo porque si soy tan simpática— pero la clase no soy yo, la clase la hacemos ellos y yo.

Además, afirma categórica: “Si yo no tengo alumnos, no soy profesora”.

Dado que en sus clases recurre al *design thinking*, considera que es colaboradora directa en la creación del conocimiento de quienes están aprendiendo, por tanto, la enseñanza implica acompañamiento, cercanía con el estudiante desde las relaciones humanas: “Odio que me digan que el estudiante es el protagonista de su formación... ¡Entonces yo soy su coprotagonista! tengo que acompañarlo”.

Se establece una relación que le exige al maestro entender el conocimiento y al alumno. Siente que como profesora está en sus manos la posibilidad de “lograr que amen aquello para lo que están estudiando”.

## **¿Cómo construir la identidad profesional del cineasta?**

Esta pregunta está orientada a establecer mecanismos para definir el conjunto de rasgos que permitan al egresado reconocerse como parte del gremio profesional cinematográfico, así como realizar las actividades y las tareas necesarias que en un contexto laboral confieren el

reconocimiento social que lo distingue de otros profesionales y da cuenta de su propósito (Gutiérrez, 2013).

En defensa de enseñar a partir de la distinción de cada oficio, Jorge se pregunta: “¿cómo construimos la identidad de cada especialización?”.

Uno es fruto de un proceso, es una cosa que va creciendo con uno desde que es un infante, uno construye desde su pasado, desde sus motivaciones y frustraciones también, y le debe servir para tomar decisiones. Los chicos caen en paracaídas a una carrera a la que llegaron por qué no se sentían competentes para ninguna otra cosa y ¡eso se veía tan fácil! Si tú encuentras a los que están motivados salen con respuestas interesantes, y ahí sí se puede, esos que están encantados con la luz, con el color, el movimiento, ellos son los que tienen la motivación, uno ya trae un poco de eso ¡nosotros lo potenciamos! uno tiene que enamorarse de algo, en serio amarlo... no sirve cuando el motivo es —no sirvo para nada más— nosotros regamos la motivación para que crezca. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Darío, hablando con los estudiantes en la primera clase de primer semestre en cine y tv, les dice: “Cuando a ustedes les pregunten que están estudiando o para qué están estudiando, la respuesta debe ser: porque quiero contar historias”.

## **¿Cómo se debe enseñar la cinematografía?**

La pregunta es amplia. Cada participante abordó la respuesta desde su punto de vista dando prioridad a diferentes factores que pasaron por la administración de los saberes, la identidad profesional, el equilibrio entre teoría y práctica, entre otros. En el marco de la investigación, es entendible esta variedad, toda vez que la naturaleza disímil de los saberes y los perfiles disciplinares de los entrevistados así lo justifican.

Cuando a Jorge se le interroga sobre cómo se debe enseñar el oficio cinematográfico, defiende con vehemencia la necesidad de especialización en los cargos: “Un año básico y luego cada uno escoge su oficio y se especializa. Un ciclo de fundamentación y luego formación específica

para su área” (comunicación personal, abril-junio del 2020). Afirma que esto mejoraría el desempeño y ayudaría a focalizar al estudiante porque,

¡o escoge o se va a hacer algo más! nos hace daño el “todismo”. ¡La generalización nos pierde! En Colombia nos está afectando y cada vez aumenta la distancia, la brecha de realización con otros países. El estudiante sale salpicado de todo, pero no sale sabiendo nada en profundidad, solo unos pocos a través del trabajo autónomo logran destacarse y el resto se pierde en la marea ... no son competitivos y salen a poner otros negocios. Si estudiando dos o tres semestres de básica lo obligan a uno a tomar una decisión, entonces la cosa se vuelve más seria, ¡lo hace bien o se va! - esto afinaría y potenciaría los perfiles. (Comunicación personal, abril-junio del 2020)

Recalca que ni la disponibilidad de la novedad tecnológica va a garantizar el resultado por sí misma, porque cada proceso tiene sus particularidades y eso es lo que el estudiante descubre en el hacer propio de cada labor: “¡El oficio es competitivo y la formación no los está preparando! Es importante pensar: si estamos formando, para qué tipo de población y hacia dónde van estos chicos” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Yendo un poco más lejos, Nazly apoya la especialización en los cargos, pero sugiere una recuperación de la escuela de oficios, espacio en el que el arte se enseñaba de forma personalizada y con énfasis en la práctica. En el caso de la cinematografía, afirma que el afán de integrar el aprendizaje de un oficio en las dinámicas universitarias ocasiona que se descuide el hacer, el oficio mismo: “No sale un sonidista, sino alguien con nociones de sonido” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

En su opinión, el esquema de la escuela sería más útil, toda vez que, “tocando, viendo y dañando se aprende”, en consecuencia, es partidaria de contrastar discursos entre pares, entre conocedores.

Haciéndole la pregunta a Carlos, este responde contundente: “El oficio cinematográfico tiene que ser siempre equilibrio entre teoría y práctica” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Comenta que en la institución en la que trabaja reflexionan permanentemente sobre el pensum y él considera que el resultado ha sido muy

bueno y ha garantizado este equilibrio: “Si hay práctica hay que escribir, hay que hacer de todo entre los cargos de preproducción, producción, posproducción y exhibición” (comunicación personal, abril-junio del 2020).

Otorga gran importancia a los semilleros de investigación y a sus publicaciones, también a los cineclubes. Como anécdota, cuenta que al principio los chicos a los que enseña no asistían al cine club, porque aunque les interesaban las películas, se quejaban de tener demasiado trabajo y poco tiempo en consecuencia. No fue sino hasta que se le dio a esta actividad un espacio legítimo dentro del currículo y se convirtió en una electiva interdisciplinaria cuando el cine club despegó. Desde entonces, la programación y la socialización en el cine club es una herramienta que se ha transformado y que el docente califica como relevante dentro de la formación de los estudiantes de cine y televisión.

Óscar, por su parte, afirma que la enseñanza del oficio cinematográfico está en la realización de una práctica auténtica, propone que el estudiante se sumerja en la historia del cine y conozca el desarrollo tecnológico y de contenidos asociados a esta historia. Apoya la enseñanza del oficio cinematográfico por departamentos y evidencia la necesidad de vincular la investigación educativa en los procesos de formación.

Como otros profesores, aunque su formación posgradual está orientada a la docencia, afirma que en caso de estudiar un doctorado no lo realizaría en educación porque no ha encontrado tiempo para investigar en este tema sino en su disciplina específica.

Al finalizar la entrevista, sugiere preguntarles a los profesores si son conscientes de la forma en que aquello que están enseñando se relaciona con los otros departamentos, con las otras asignaturas, y formula la pregunta: ¿cómo se articula el conocimiento específico, las temáticas propias de cada materia con el conocimiento particular de las demás? Las respuestas apuntan a la propuesta de ejercicios integradores: “leer un guion y decidir desde donde se le va a dar el acento: desde el arte, desde el sonido, desde la iluminación, desde el color” (comunicación personal, abril-junio del 2020).





# ¿Qué es el saber cinematográfico?

## Cine, cinematografía y saber cinematográfico

— *What is Film Knowledge?*

*Cinema, Cinematography, and Film Knowledge*

### 2/4 SABER CINEMATográfico

1. El conocimiento en cinematografía es **práctico, cambiante, obsolecente.**
2. **Colectivo, jerárquico y multidisciplinar.**
3. Va en relación directamente proporcional con el avance tecnológico, las dinámicas del mercado y los procesos y problemáticas de su recepción.



**FIGURA 2.** Cualidades del saber cinematográfico.

Fuente: elaboración propia.

Abordamos al cine como imagen cinematográfica, una imagen capaz de ser construida y preparada para dar cuenta de relatos, narraciones o historias. Una imagen contenedora de posibilidades expresivas y representativas de la realidad y las experiencias humanas que en esta suceden (Sánchez, 2018, p. 26).

En este sentido, se entiende el cine como lenguaje constituido por imágenes en movimiento que crean en el espectador la sensación de asistir a un mundo representado de forma altamente verosímil, gracias al uso de “modos complejos para proporcionar significaciones inmediatas (denotación) y remotas (connotación)” (Sánchez, 2018, p. 26).

En este mundo verosímil, ficción audiovisual o universo diegético, se dan cita de forma jerárquica los discursos, los sucesos, los relatos o las historias que son contados desde un tiempo y se refieren a otro tiempo (2018, p. 46).

Lo que se pretende aquí es configurar el escenario idóneo para enseñar a dominar esos modos complejos, construir esas imágenes y crear esos universos diegéticos reflexionando sobre las posibilidades semióticas y técnicas de los “elementos formales del texto fílmico”, a saber: los códigos visuales, los códigos sonoros y los códigos sintácticos (2018, pp. 28, 36 y 41).

Entonces, para hablar de saber cinematográfico y su enseñanza empecemos por definir al cine como una construcción icónica audiovisual generadora de sentidos y posturas frente a la realidad. Desde allí, la cinematografía será el lenguaje que ayude a configurar técnicamente perspectivas (estéticas, semióticas, semánticas activadas por autores y espectadores) frente a dichas realidades.

Ahora bien, para establecer puentes entre lo cinematográfico y las formas que posibilitan su enseñanza es obligatorio comprender la naturaleza del saber propio de esta área. Surge entonces la pregunta que titula el siguiente apartado.

## **¿Qué se entiende por saber cinematográfico?**

Se propone que dicho saber consiste en una relación simbólica entre sujetos (profesor, estudiante, cineasta, público/espectador) alrededor del proceso de creación (oficio) y del producto finalizado (película). Este saber se materializa en las etapas de realización cinematográfica, a saber: ideación, preproducción, producción, posproducción y exhibición

(Bordwell y Thompson, 2003). En estas etapas es que yace la naturaleza del saber cinematográfico, porque las cinco son en sí mismas contenedoras de los símbolos, las acciones y los procesos que caracterizan el oficio y desde allí se crean los elementos formales (Sánchez, 2018, p. 63-70) que configuran el lenguaje cinematográfico. Desde aquí se hace posible una identificación disciplinaria y la posterior inserción del cine en el ámbito cultural e histórico de la sociedad.

Según Castaño y Fonseca (2008, p. 74), “el saber en la práctica pedagógica se pregunta acerca de la naturaleza del conocimiento que circula en la escuela, la posibilidad de construcción de saberes, el tipo de saberes, su neutralidad, su transmisión y su finalidad”. En este sentido —y en pos de caracterizar el saber cinematográfico— se deja a consideración del lector la tabla 2.

En esta es posible reconocer el conjunto de símbolos que permiten la relación entre los sujetos desde un campo de conocimientos como lo es la cinematografía (Zambrano, 2002, p. 177). Desde este campo, el acto didáctico, que de cierta forma se entiende como el todo en el que están dispuestas las estrategias, las herramientas, los instrumentos, etc. (Fernández, como se cita en Gallego, 1997). Ligado a un momento, a una situación específica, en la que sí bien está contenida la estrategia didáctica, esta es constante y marca el rumbo de toda la clarificación pedagógica. También se puede entender como el proceso comunicativo entre educador y educando, pero, principalmente, el acto didáctico es el que establece los símbolos y las estructuras entre las diversas partes.

## **Taxonomía del oficio**

Es necesario taxonomizar los oficios que actúan en cada etapa para extraer de ellos las temáticas a impartir (ver tabla 3). Cabe aclarar que estos cargos varían en relación con el presupuesto, la nacionalidad del equipo realizador y las exigencias diegéticas del filme. Pero en este caso, se eligen y organizan no en función operativa sino en función educativa y didáctica.

**TABLA 2.** Caracterización del saber cinematográfico

Naturaleza del conocimiento	Construcción de saberes	Tipos de saberes	Neutralidad del saber	Finalidad del saber
<p>El conocimiento en cinematografía es práctico, cambiante, obsolecente. Va en relación directamente proporcional con el avance tecnológico, las dinámicas del mercado y los procesos y problemáticas de su recepción. Su naturaleza está contenida en cinco etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo</li> <li>2. Preproducción</li> <li>3. Producción</li> <li>4. Posproducción</li> <li>5. Exhibición</li> </ol>	<p>Se lleva a cabo desde el reconocimiento de saberes previos del estudiante para ser adaptados en el nuevo contexto educativo. Debe estar atravesado por un aprendizaje significativo que sintetice las representaciones de los modelos mentales del alumno con las necesidades y exigencias del medio cinematográfico.</p> <p>Debe propiciar una reapropiación de ideas tanto tecnológicas y teóricas como expresivas y conceptuales para su uso en el escenario de la creación audiovisual.</p> <p>Debe circular por los ámbitos donde se crea la nueva información sobre los temas a trabajar, lo que obliga al tránsito por lo bibliográfico hasta la praxis específica del oficio.</p>	<p>El conocimiento cinematográfico transita por cinco saberes genéricos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnico</li> <li>2. Práctico</li> <li>3. Teórico</li> <li>4. Sensible</li> <li>5. Académico</li> </ol> <p>Asimismo, por dieciocho saberes específicos o disciplinarios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Narrativo</li> <li>2. Creativo</li> <li>3. Expresivo</li> <li>4. Organizativo</li> <li>5. Administrativo</li> <li>6. Directivo</li> <li>7. Semántico</li> <li>8. Semiótico</li> <li>9. Selectivo</li> <li>10. Correctivo</li> <li>11. Sintáctico</li> <li>12. Económico</li> <li>13. Social</li> <li>14. Cultural</li> <li>15. Dialógico</li> <li>16. Reflexivo</li> <li>17. Interpretativo</li> <li>18. Dialéctico</li> </ol>	<p>Para el caso del conocimiento en cinematografía, el saber debe coexistir con múltiples saberes y prever que, en su transmisión, mejore la estructura.</p> <p>El saber cinematográfico no es neutral debido a la gran carga expresiva que atraviesa sus procesos, a lo que se suma la naturaleza holística del oficio, en la cual intervienen múltiples profesiones, perfiles y disciplinas que deben trabajar siempre diferenciadas (jerarquizadas), pero en conjunto y apuntando a un fin común.</p>	<p>Construir un sujeto sensible a su realidad con capacidad expresiva para materializar a través del lenguaje audiovisual algún aspecto del mundo que lo rodea.</p> <p>Potenciar la capacidad observadora de la realidad.</p> <p>Otorgar criterios, argumentos, capacidades y habilidades para la creación de relatos fílmicos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del postulado de Castaño y Fonseca (2008).

**TABLA 3.** Taxonomía de los departamentos del oficio cinematográfico

Departamento /área	Cargos asociados	
<b>Guion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guionista</li> <li>- <i>Script doctor</i></li> <li>- Productor ejecutivo</li> </ul>	
<b>Dirección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director general</li> <li>- Asistente de dirección</li> <li>- Dirección de actores</li> <li>- Dirección de casting</li> <li>- Dibujante de <i>storyboard</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creador de <i>animatic</i></li> <li>- Director general</li> <li>- Asistente de dirección</li> <li>- <i>Script</i></li> </ul>
<b>Producción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Productor general</li> <li>- Productor ejecutivo</li> <li>- Productor de campo</li> <li>- Asistente de producción</li> <li>- Asistente de producción</li> <li>- Jefe de prensa</li> <li>- Community Manager</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Free Press</i></li> <li>- <i>Marketing</i></li> <li>- Publicista</li> <li>- Diseñador gráfico</li> <li>- Distribuidor</li> <li>- Relaciones públicas</li> </ul>
<b>Arte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñador de producción</li> <li>- Director de arte</li> <li>- Productor de arte - escenógrafo</li> <li>- Vestuarista</li> <li>- Arte en set</li> <li>- Ambientador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escenógrafo</li> <li>- Utilero</li> <li>- Vestuarista</li> <li>- Estilista y maquillador</li> <li>- Efectos visuales</li> <li>- Diseño conceptual</li> </ul>
<b>Fotografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director de fotografía</li> <li>- Asistente de fotografía/<i>gaffer</i></li> <li>- Camarógrafo</li> <li>- Video asist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claquetista</li> <li>- Luminotécnico/<i>best boy</i></li> <li>- Fotofija</li> </ul>
<b>Montaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montajista/editor</li> <li>- Asistente de edición</li> <li>- Colorista</li> <li>- Etanolaje</li> <li>- Técnicos: color, sonido y proyección (codificación)</li> <li>- Efectos especiales cgi-3d</li> </ul>	
<b>Sonido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñador sonoro</li> <li>- Editor de sonido</li> <li>- Foley</li> <li>- Director de sonido</li> <li>- Microfonista</li> <li>- Compositor</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia.

Nota: se eligen y organizan los cargos asociados, no en función operativa, sino en función educativa y didáctica.

Desde esta taxonomía se procede a caracterizar los tipos de saberes que atraviesan el proceso educativo de las acciones anteriores (ver tabla 4):

**TABLA 4.** Tipos de saberes a ser administrados en la enseñanza del oficio cinematográfico

Tipo de saber	Característica del saber	Productor del saber
<b>1. Técnico</b>	Operativo, correspondiente a manuales o formas sistemáticas e invariables de ejecución de instrucciones, generalmente asociadas a aparatos o artefactos y procesos repetitivos o redundantes.	Producidos por operarios, fabricantes encargados de construir o manejar aquellos aparatos de captura y edición de la imagen en cualquiera de sus formas.
<b>2. Práctico</b>	Saber específico, propio del desempeño profesional, fundamenta el “quehacer” y es particular a las disciplinas. Es puesto en práctica en el campo de acción y, por ende, sistematizable. Pone en función el saber técnico.	Producido por expertos en la materia y profesionales activos en sus áreas de desempeño. Se produce a partir de los hallazgos, las experiencias, las anécdotas y las vivencias de los profesionales que ejercen.
<b>3. Teórico</b>	Compuesto por una multiplicidad de reflexiones de corte histórico, académico o epistémico que explican las distintas formas de representación y significación del oficio en sociedad. Complejizan y problematizan el lenguaje cinematográfico. Se encuentra en textos, artículos o publicaciones, por ende, el escenario de circulación de este saber ronda los espacios de apropiación social del conocimiento, la academia, los cineforos o cineclubes.	Creado por expertos (profesionales reflexivos, pedagogos, historiadores, críticos, etc.) de otras disciplinas u otros profesionales no necesariamente vinculados al oficio, pero involucrados por interés, cinefilia, afinidad o relación multidisciplinaria.
<b>4. Sensible</b>	De tipo personal y subjetivo, corresponde al grado de expresividad propia del creador, su postura, sus intereses y puntos de vista frente a la realidad. Da cuenta de la simbolización de la que es capaz el autor en la interpretación del mundo.	Resultado de la sensibilidad, capacidad de asombro y respuesta emocional del autor en clave creativa. Diarios de campo, libros de artista o <i>making off</i> .
<b>5. Académico</b>	Propio del pedagogo. Posibilita la transposición didáctica. Es holístico, integral, heterogéneo. Debe ser compartido y, por ende, áulico, expuesto institucionalmente. Es transformador de sujetos, formador de profesionales.	Un profesional preocupado por la labor docente, reflexivo y sensible a la administración del conocimiento. Con formación en algún área de la pedagogía.

Fuente: elaboración propia.

## Actos didácticos

*Tempo o “ritmo de la clase”, trata sobre cómo se lleva a cabo el acto didáctico en sí. Se centra en analizar el tono con el que el profesorado lleva su clase, el ritmo y la relación que existe entre el ritmo, el contenido y el tiempo.*

ÁVILA, CRUZ Y DIEZ (2008, P. 556)

Con lo anterior se abre la posibilidad de equiparar cada etapa de producción a un “acto didáctico” que potencie los aprendizajes específicos que necesita un realizador en formación. Entonces, se procede a conceptualizar cada etapa del proceso de realización cinematográfica con el fin de contrastarla con un acto didáctico específico para cada una; desde aquí se da inicio al diseño de estrategia didáctica dirigida a la enseñanza del oficio cinematográfico (ver tabla 5).

**TABLA 5.** Diseño de “actos didácticos” para cada etapa del proceso de realización cinematográfica

Etapas	Acto didáctico específico (clarificación pedagógica, facilitadores del proceso comunicativo entre educador y educando)	Acto didáctico general
<b>Desarrollo</b>	<b>Primer momento</b> Tono/situación: sensible y expresivo Simbolización/estructura: creativa Contenido: fundamentos y técnicas de narración escrita para el medio audiovisual.	No magistral, es vivencial y procesual, inmersivo.  Para esta investigación se entenderá el proceso de creación cinematográfica como el acto conjunto de administrar efectivamente una serie de etapas/ momentos que devendrán en una película o producto audiovisual ficcional- narrativo: corto, largo, experimental, híbrido, transmedia, televisivo o web.

*Continúa*

<b>Preproducción</b>	<p><b>Segundo momento</b></p> <p>Tono/situación: logístico, presupuestal y preparativo.</p> <p>Simbolización/estructura: planificadora y administrativa.</p> <p>Contenido: estrategias de financiación y optimización de recursos económicos para el ámbito audiovisual. Modelos de negocios.</p>	<p>En este proceso confluyen mecanismos y símbolos inherentes a cada labor o departamento (dirección, guion, sonido, arte, montaje, etc.) que pueden resultar irrepetibles.</p>
<b>Producción</b>	<p><b>Tercer momento</b></p> <p>Tono/situación: organizativo y directivo.</p> <p>Simbolización/estructura: ejecutora, creativa.</p> <p>Contenido: estrategias de trabajo en equipo, nociones de creación colectiva, caracterización del personal encargado de cada oficio de la realización cinematográfica.</p>	
<b>Posproducción</b>	<p><b>Cuarto momento</b></p> <p>Tono/situación: selectiva y correctiva.</p> <p>Simbolización/estructura: concluyente y definitiva.</p> <p>Contenido: estrategias sintácticas, narrativas y de montaje. Procesamiento digital de la imagen en movimiento.</p>	
<b>Exhibición</b>	<p><b>Quinto momento</b></p> <p>Tono/situación: sociocomunicativa.</p> <p>Simbolización/estructura: divulgativa, cultural, comercial.</p> <p>Contenido: estrategias de circulación social del producto finalizado. Análisis de apropiación y recepción del producto cinematográfico/audiovisual.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir del postulado de Zambrano (en Castaño y Fonseca, 2008, p. 81).



## Del acto didáctico general a la didáctica específica

El concepto moderno de *didáctica* indaga sobre la labor docente, el crecimiento del ser humano a través de lo enseñado y la orientación de su labor —tanto práctica como metódica, al ser medible y aplicable como ejercicio disciplinar, ya que la didáctica permite al docente reflexionar sobre su labor y cómo enseñar al estudiante de manera que le permita planear estrategias y metodologías que lleguen a alcanzar unos objetivos propuestos; estas preocupaciones se trasladan a las formas de transcurrir de la enseñanza y los esquemas de acción de esta (Feo, 2010).

Desde esta línea argumentativa se debe tener en cuenta que la enseñanza es el concepto para designar una praxis educativa desde parámetros institucionalizados, racionalizados, profesionales y modernos (Runge, 2013), lo que nos lleva a entender que la didáctica cumple una labor de tipo científico y de saber práctico, sobre esa misma praxis, que permite al docente llevar de la mejor manera su labor de enseñanza. Se genera una identificación con la teoría del aprendizaje, que bajo la aplicación de conocimientos y estrategias legitima dicha labor, lo cual no se puede reducir al “qué se enseña”, sino a una serie de posibilidades que cuestionan y determinan el mismo acto educativo, sus posibilidades, alternativas, cambios y su prospección. Estos aspectos, ligados a lo reflexivo e investigativo, repercuten en esa transformación y objetividad de los conocimientos, que se entiende desde lo comprobable, lo repetible, la organización de sentido y los fundamentos para llegar a las delimitaciones de lo citado en líneas previas.

Gracias a que la didáctica se debate dentro de las especificidades del saber científico y lo disciplinar profesional, es posible que sus reflexiones incluyan lo experiencial, empírico o práctico, y se puedan insertar en el orden de lo comprobable o analítico:

La didáctica involucra reflexiones meta teóricas sobre sus propias corrientes, orientaciones teórico-disciplinares, modelos, conceptualizaciones, ejercicios de fundamentación y problemáticas, así como los aportes sobre la enseñanza como tal (teorías didácticas, modelos didácticos, investigaciones didácticas o sobre la enseñanza, estudios sobre

aspectos específicos de la enseñanza los contenidos, los saberes disciplinares, los métodos, etc.) ligadas también al ámbito profesional y de la praxis (puesta en práctica de la enseñanza orientada por el saber didáctico, planeación didáctica). (Peña, 2010, p. 215)

Lo anterior permite sostener que la didáctica, más que un fenómeno institucional, se inserta en el orden de lo reflexivo, y aunque tienda a reducirse a la instrumentalización, tiene la capacidad de indagar y problematizar la educación y la pedagogía, haciéndolas mucho más pertinentes en los contextos actuales de “educación”, donde lo crítico como pensamiento y la fundamentación teórica es esencial. Ahora bien, como generalidad, se puede exponer que la estrategia didáctica es un procedimiento organizado cuya meta es garantizar el aprendizaje, y que se expone a diferentes métodos, herramientas y condiciones en las que prevalece un interés por hacer de los contenidos, las materias y los aprendizajes algo significativo, todo bajo el accionar responsable de un docente (Badilla, 2019; Feo, 2010; Hernández *et al.*, 2015).

A lo anterior se debe sumar una atención en la reflexión, la intencionalidad o motivación de la practicidad educativa (Díaz, 1999), es decir, que una estrategia didáctica, más allá de su aplicabilidad en el aula de clase, también necesita analizarse, evaluarse y retroalimentarse en la realidad de su propia práctica y en el escenario de la formación personal y profesional del estudiante. Cosa que no ha ocurrido en el escenario teórico de esta investigación. En este orden de ideas, las estrategias didácticas se pueden categorizar, según Feo (2010) y Díaz (1999), en: enseñanza, instruccional, de aprendizaje y evaluación que condicionan el panorama para la aplicación de procesos, estructuras, planes o factores en favor del aprendizaje significativo del estudiante.

Las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente; se afirma, en consecuencia que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje, con una poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas

donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas. (Feo, 2010, p. 221)

Lo anterior significa para la práctica docente en cinematografía que quien enseña requiere sensibilizarse frente a las cualidades únicas de su profesión, también de cara a su área específica de conocimiento y, por supuesto, a las formas en que estas subjetividades se engranan con las demás materias que se imparten en la carrera. Se defiende el hecho de que el contexto en el que se dan las acciones didácticas de la enseñanza del oficio cinematográfico obliga a los docentes a pensar en la integridad y el engranaje global de los temas, los procedimientos y las acciones que caracterizan las asignaturas del programa en cine. En la misma línea, Feo (2010) manifiesta que a estos procesos intencionales también se le debe aplicar el concepto de la secuencia didáctica, entendida esta como los momentos de reflexión de dichas prácticas. Es como lo que nos indican Hernández *et al.* (2015): los docentes del siglo XXI deben tener la capacidad no solo de hacer interesante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de ser críticos y reflexivos sobre su propia práctica pedagógica; en palabras de los mismos autores: la estrategia didáctica primero se pensó como una competencia docente, y luego fue pensada desde las realidades del docente y el alumno.

## **¿Qué se enseña cuando se enseña a hacer cine?**

Encontramos que el panorama académico se caracteriza por entender la *enseñanza del cine* como generar alfabetidad sobre el lenguaje audiovisual, formar públicos para el análisis, apreciación y comprensión del texto fílmico, generar competencias dirigidas a entender su función comunicativa y sociocultural (Dussel, 2006; Mercader, 2012; Paladino, 2006), reconocer la historia y los representantes del oficio (Osorio y Rodríguez, 2010; Seguí, 2007), así como evaluar y extraer las posibilidades didácticas de una película. Ver la *enseñanza del cine desde* esta óptica incompleta genera tres problemas.

En primer lugar, falta de compromiso en generar conocimientos sobre los procesos de enseñanza del oficio cinematográfico. En segundo lugar, la obstaculización de los procesos de investigación que indagan por las estrategias didácticas específicas del área del cine. En tercer lugar, mientras se desconozca la *enseñanza del cine* como una reflexión sobre el intercambio de saberes en sus procesos de creación y las operaciones intencionadas para formar profesionales competentes en el ámbito de la realización de películas, será imposible el debate de puntos de vista, la defensa de posturas, el contraste de ideas y la comprobación de la funcionalidad de posibles estrategias didácticas; lo anterior hace que la *enseñanza del oficio cinematográfico* se estanque en un limbo teórico que retrasa la optimización y el mejoramiento de sus procesos educativos.

El docente está inmerso en un escenario tan complejo que, además de administrar los saberes técnico, práctico, teórico y sensible, se asume que sabe enseñar. Esto genera un equívoco naturalizado: el que es un profesional de éxito, también debe ser un buen profesor. Por tanto, las instituciones educativas convocan representantes de las más variadas disciplinas, quienes son seleccionados para impartir las distintas materias, principalmente por su experiencia en el medio y no por su capacitación pedagógica certificada (habilidades y competencias para la enseñanza). El panorama se enrarece aún más cuando se devela que en Colombia nadie se preparó para enseñar cine.

A lo anterior se debe sumar que la sistematización, aunque es un concepto familiar para el docente de cine, no se aplica de forma tal que permita una,

interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (Expósito y González, 2017)

Cuando la sistematización se reduce al registro de lo acontecido en el aula sin el debido proceso crítico y reflexivo, la posibilidad de replicar los procesos didácticos en una clase de cine disminuyen. Las narraciones

recopiladas dan cuenta de que solo los profesores que tienen una formación en pedagogía o en educación reconocen el valor de dicha sistematización.



## ¿Cómo enseñar el oficio cinematográfico?: preguntas didácticas

— *How to Teach the Cinematographic Craft?:  
Didactic Questions*

Después de llegar a la conclusión de que el saber cinematográfico es el conjunto de símbolos propios del quehacer audiovisual que lo identifican, caracterizan y diferencian como disciplina y campo de saber autónomo, y que estarían contenidos en las etapas del proceso de realización, a saber, ideación, desarrollo, preproducción, producción, postproducción y distribución/ exhibición, se concluye que el diseño de la estrategia didáctica para el intercambio de saberes en esta área debe fundamentarse y enfocarse en la administración u organización de los saberes específicos en cada una de las etapas de los procesos mencionados, organización que se hará legítima y funcional en los espacios de aprendizaje de la carrera de cine.

El diseño de una propuesta didáctica específica para el oficio cinematográfico se hace necesario toda vez que las reflexiones educativas sobre sujetos, saberes y contextos no han sido abordadas con la rigurosidad requerida o se han disuelto en disertaciones teóricas alejadas de

la óptica y el interés pedagógico. Las propuestas revisadas no aclaran las formas para definir las decisiones intencionales ni los propósitos específicos de formar, enseñar y educar, ni mucho menos las estrategias didácticas y las formas de administración del saber y el conocimiento cinematográfico.

En respuesta a esta situación los autores asumen la responsabilidad de iniciar el acercamiento pertinente y riguroso de la temática pedagógica, educación, didáctica y el oficio cinematográfico. Entonces, esta investigación propone observar las formas en las cuales, de acuerdo con Castaño y Fonseca (2008, pp. 79-81):

- Se “moviliza la enseñanza y el aprendizaje en relación con el conocimiento, el pensamiento y la construcción de saberes” al interior de la disciplina cinematográfica.
- Se reflexiona acerca de las formas en las que el profesional en cine —y sus estudiantes— saben, conocen y aprenden.
- Se indaga por aquello que se enseña, la manera como se hace y los modos que se utilizan en el escenario educativo propio de la cinematografía.
- Se problematizan los procedimientos, las condiciones y estrategias para enseñar y bajo las cuales debería enseñarse el saber cinematográfico.
- Se busca organizar la intencionalidad y el propósito específico de la formación en el oficio cinematográfico.

Con lo anterior, esta investigación busca dos cosas: primero, generar insumos para abrir los espacios de discusión que merece la temática en el ámbito académico, y segundo, rellenar el vacío conceptual que existe frente al tema concerniente al diseño de estrategias didácticas para el intercambio de saberes propios del oficio cinematográfico, así como responder a sus necesidades de enseñanza.

Se empieza por resolver aquellas preguntas propias de la didáctica en su forma más general, a saber: ¿qué se busca cuando se enseña el oficio



cinematográfico?, ¿qué se debe enseñar?, ¿quién debe enseñar?, ¿dónde se enseña?, y, finalmente, ¿por qué enseñar el oficio cinematográfico?

Posteriormente, se proponen los cuatro pilares para fundamentar la administración del saber cinematográfico.

## **¿Qué se busca cuando se enseña el oficio cinematográfico?**

Se busca entregar a la sociedad un profesional que entienda la relación entre las etapas de realización cinematográfica, quien desde su integración construya mensajes audiovisuales que permitan al público reinterpretar y entender los distintos aspectos y fenómenos de la realidad.

El objetivo último de una estrategia didáctica para la enseñanza del oficio cinematográfico debe ser formar un profesional sensible, creativo, imaginativo y propositivo (con capacidad de asombro frente a los fenómenos cotidianos y susceptible a las posibilidades de la imagen como lenguaje para la construcción de relatos), capaz de dar forma a sus ideas para crear contenidos audiovisuales a través de los cuales interprete, analice y represente el mundo que lo rodea.

### **¿Qué se debe enseñar?**

Esta pregunta busca depurar aquellos saberes y conocimientos cotidianos y disciplinares, tradicionales y científicos, formales y no formales que conforman y caracterizan el lenguaje cinematográfico. El contexto teórico en el que se encuentra la relación entre lo cinematográfico y lo pedagógico obliga a los investigadores a preguntarse: ¿qué es digno de ser enseñado a las generaciones de nuevos cineastas?

Cabe mencionar que la respuesta a esta pregunta se complementa en el apartado “Transposición didáctica”, como uno de los cuatro pilares para fundamentar la administración del saber cinematográfico y que se presenta más adelante.

Por lo pronto, los resultados de los marcos construidos para esta investigación apuntan a que la pregunta sobre qué se debe enseñar cuando se enseña el oficio cinematográfico puede articularse desde la identificación de las necesidades específicas del cineasta colombiano y las cualidades que, desde la industria nacional, identifican a los autores de cada oficio involucrado en la creación audiovisual a saber: ideación, desarrollo, preproducción, producción, posproducción y distribución/exhibición.

Se identifican cuatro saberes que agrupan los contenidos a ser enseñados al estudiante de cine colombiano:

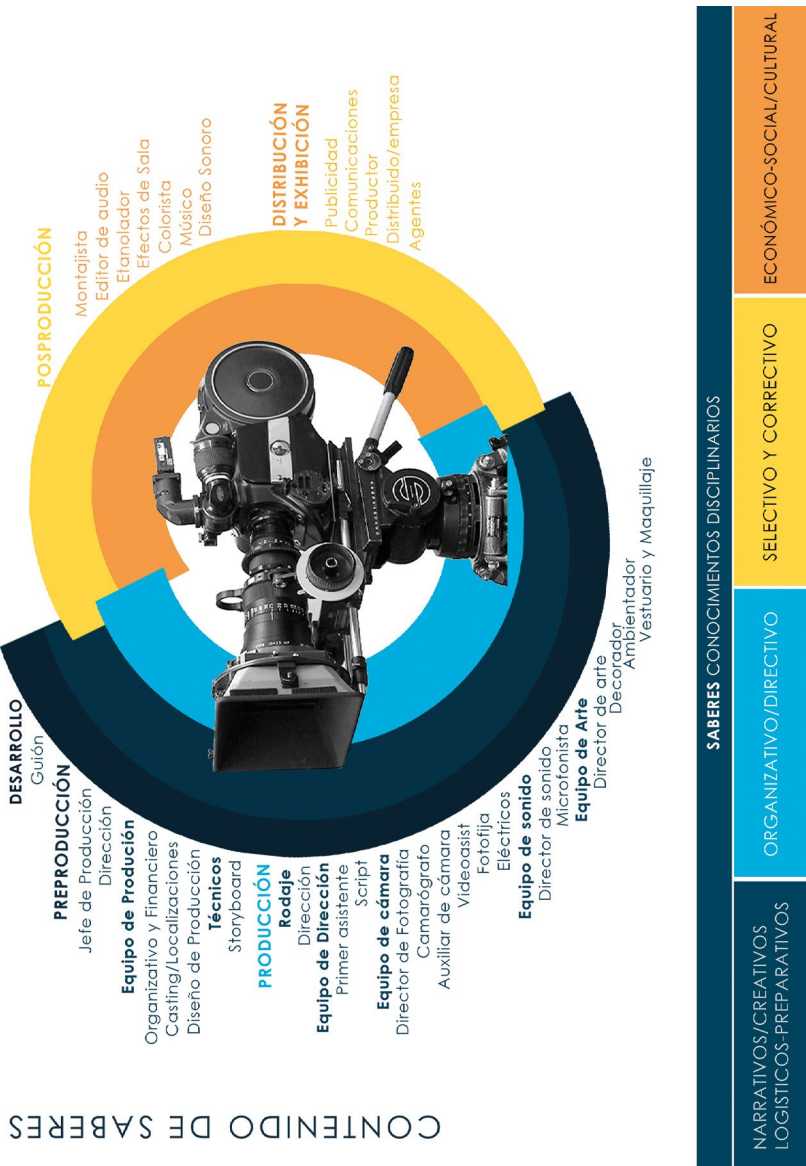
1. Saber narrativo, logístico y preparativo.
2. Saber organizativo y directivo.
3. Saber selectivo y correctivo.
4. Saber económico y sociocomunicativo.

En este sentido se presenta la infografía de la figura 3.

### ¿Quién debe enseñar?

La identificación y caracterización de aquel que debe enseñar el oficio cinematográfico se cimienta en relación con la importancia que tiene el maestro en la construcción de explicaciones alrededor de un fenómeno: “el maestro procede, actúa y racionaliza configurando didácticas generales y específicas” (Castaño y Fonseca, 2008, p. 82). Es él quien debe administrar y legitimar en el aula de clase los contenidos de saberes mencionados en el punto anterior.

Se defiende la necesidad de un profesional comprometido, creativo, reflexivo e interesado en el mejoramiento continuo de las formas en que se intercambia el saber propio de su área de conocimiento, y que debe ser consciente de la multiplicidad de factores que afectan y problematizan su desempeño; dichos factores se evidencian en un listado de preguntas que se dejan a consideración del lector en la tabla 6.



**FIGURA 3.** Contenidos de saberes del oficio cinematográfico y su relación con conocimientos disciplinarios.

Fuente: elaboración propia.

Nota: Se eligen y organizan los cargos, no en función operativa, sino en función educativa y didáctica.

**TABLA 6.** Preguntas para el que enseña

Ítem	Preguntas para el que enseña
<b>Formación</b>	<p>¿Cuál es la especialidad del docente encargado?</p> <p>¿El profesor encargado cuenta con formación específica en el área de la pedagogía?</p>
<b>Sensibilidad</b>	<p>¿El profesor encargado es consciente de la importancia que tiene su labor en la configuración de la identidad profesional del estudiante?</p> <p>¿El profesor encargado es consciente de la responsabilidad, el esfuerzo y la atención que conlleva administrar los conocimientos específicos del oficio cinematográfico?</p> <p>¿El profesor encargado posee inclinación natural a cuestionarse por los aspectos asociados a la interpretación y construcción de la imagen audiovisual y a la construcción de los símbolos propios del lenguaje?</p> <p>¿El profesor encargado reconoce la integralidad del oficio cinematográfico y cómo esta ayuda a administrar procesos de enseñanza/aprendizajes propios del área?</p>
<b>Reflexividad</b>	<p>¿El profesor encargado conoce y aplica procesos de sistematización sobre sus propias acciones docentes?</p> <p>¿El profesor encargado actualiza las temáticas que dan forma a sus contenidos?</p> <p>¿El profesor se adapta a los cambios tecnológicos y temáticos propios del lenguaje cinematográfico?</p>
<b>Entorno</b>	<p>¿El profesor encargado cuenta con la capacidad de adaptación a las situaciones que se presentan en el espacio de clase?</p> <p>¿El profesor encargado genera o propone estrategias para afrontar dichas situaciones?</p>
<b>Relaciones</b>	<p>¿El profesor encargado organiza métodos para fortalecer vínculos entre él mismo con sus estudiantes y aquello que debe ser enseñado?</p> <p>¿El profesor encargado lleva a cabo reflexiones sobre las diferentes maneras en que aprende un estudiante?</p>

Fuente: elaboración propia.

## ¿Dónde se enseña?

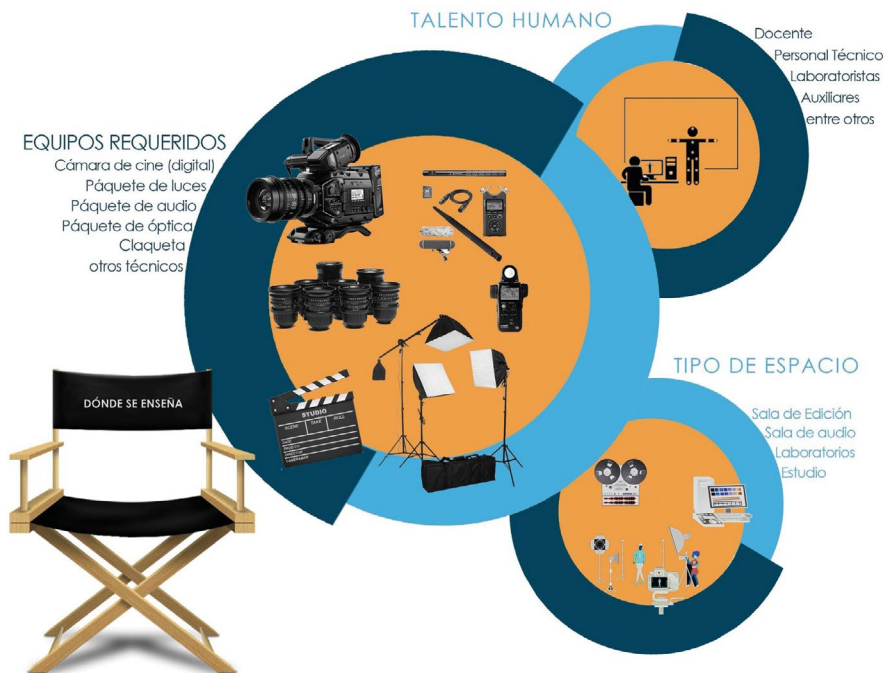
La pregunta que se hacen los autores de este texto es sobre el lugar (espacio físico) en el que se materializa esta relación entre sujetos. ¿Es un espacio intencionado de formación?, ¿es en el aula de clase o es en el set de rodaje?, ¿son equiparables estos lugares? Dadas las cualidades únicas de los procesos de creación de imágenes audiovisuales, los espacios físicos y el equipamiento técnico juegan un papel determinante en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del futuro profesional en cinematografía, sin embargo, su implementación es relativa a las realidades de cada institución.

Para el caso de la cinematográfica, una constante actualización sobre los equipos se hace impajaritable: la tecnología de la imagen audiovisual digital avanza con rapidez y, con esta, la calidad de la imagen que se captura. Lo anterior presenta dos problemáticas: la primera tiene que ver con el músculo financiero para la adquisición de equipos de calidad acordes con las exigencias socio-comunicativas, y la segunda con que las cualidades creativas de aprendices y maestros estén a la altura del aprovechamiento eficaz de las posibilidades técnicas propias de los equipos a disposición de dichos actores.

Aquí cabe agregar la importancia que también tienen la infraestructura y el equipamiento para la educación cinematográfica (y para la educación en general). Se pretende crear un entorno idóneo, adaptable y consecuente con las necesidades propias de la creación audiovisual. Al respecto, Rojas (2018, p. 28) menciona:

Respondiendo a esta premisa, aparece la figura del laboratorio de creación: un entorno de trabajo 100 % participativo, regulado y configurado por recursos y condiciones diseñadas para optimizar las relaciones de sus integrantes, las técnicas, los saberes y los procedimientos necesarios en un set de rodaje cinematográfico. De esta manera se hace evidente la cualidad experiencial y kinética de esta estrategia.

Considerando estas variables y sin ánimo de una complejización excesiva se propone la figura 4, la cual recoge los requisitos mínimos/ideales de un espacio exclusivo para la enseñanza de la cinematografía.



**FIGURA 4.** Requisitos mínimos/ideales de un espacio exclusivo para la enseñanza de la cinematografía.

Fuente: elaboración propia.

## ¿Por qué enseñar el oficio cinematográfico?

La noción del cine se debate en la contradicción de entenderse como un medio de entretenimiento y un medio de comunicación legítimo. Se asume que los procesos del oficio cinematográfico tienen un punto de partida artístico que, *a posteriori*, configuran su forma y condicionarán modelos de desarrollo en los que el equipo de realización lleva a cabo un trabajo profesional con el fin de hacer de la película un producto audiovisual cargado de sentido y posibilitador de impacto informativo para la sociedad. Por otro lado, está la posibilidad de recibir

dicho producto, en una función puramente distractiva, espectacular, ociosa y comercial por parte de las audiencias (Sánchez, 2018, p. 14).

Para el productor de cine David Puttman (como se cita en en Pardo, 1998, p. 63), el cine no solo es una forma de expresión artística o industrial, sino un medio de comunicación. Por su parte, Pierre Sorlin (1985) argumenta que el cine es un medio auténticamente capitalista de orden artístico, y que, por ende, opera bajo las leyes del mercado, lo que significa que el cine es un elemento contradictorio en sus formas de creación, recepción y análisis, pero significativo para la sociedad en tanto posibilitador de una comprensión del mundo y la realidad.

Pero Sorlin (1985) también afirma: “el cine contribuye a ensanchar el dominio de lo visible, a imponer imágenes nuevas: una parte de nuestra investigación consiste en precisar las manifestaciones de estos dos códigos” (p. 58). Igualmente, la función del cine en la sociedad, como producto cultural e institución sociocomunicativa logra, en palabras de Benaissa y Jarvis (2015), ir más allá de un mensaje superficial para construir un particular sentido del mundo. Lo anterior se logra legitimando sus contenidos desde una percepción simbólica y comunicativa, generadora de constructos sociales y reivindicaciones culturales, de manera que el cineasta, como sujeto inserto en sociedad, además de cumplir con su función profesional, debe asumir e interiorizar las reglas que la misma colectividad (operativa y humana), impone a este oficio.

En este punto vale la pena resaltar cómo esta función comunicativa, que le da importancia al cine en la sociedad, es usada por los teóricos en los discursos que pretenden relacionar la cinematografía con la pedagogía, principalmente en el espacio escolar, configurando un discurso dominante tendiente a la instrumentalización de las películas, tal y como se revela en la revisión bibliográfica realizada para esta investigación.

En conclusión, se busca reconocer que el oficio cinematográfico debe ser enseñado, dada la importancia del papel que juegan los relatos en la comprensión que la sociedad le otorga a su realidad, importancia que se evidencia en su función comunicativa, creadora de representaciones y portadora de símbolos para ser interpretados y significados en comunidad a través de los diversos productos audiovisuales.

## Cuatro pilares para fundamentar la administración del saber cinematográfico

Dado que el objetivo de esta investigación es proponer una serie de procesos y técnicas para impartir (compartir y administrar) saberes y conocimientos en torno al oficio de la realización cinematográfica, en esta propuesta se presentan al lector cuatro pilares necesarios (Castaño y Fonseca, 2008) en la construcción de estrategias didácticas que sustenten los procesos y las técnicas de la realización cinematográfica. Con esta estructura, y en conjunción con las preguntas a las que obliga la didáctica y que fueron resueltas anteriormente, se podrá dar luz a la estrategia didáctica específica para el oficio cinematográfico.

### Contrato didáctico o la relación de los sujetos con el saber

*El docente como el alumno administran la relación con el saber, de la cual cada uno será responsable ante el otro en términos del conocimiento y del saber.*

DEVELAY, COMO SE CITA EN ZAMBRANO (2002, p. 184)

Con relación a la pregunta ¿qué es pertinente y debe ser enseñado en el espacio educativo del cine? (resuelta en el apartado anterior), se propone que la redacción de un contrato didáctico debe contener aquellos acuerdos y relaciones entre sujetos en clave educativa, hechos para el cine específicamente. Dichos acuerdos pueden ser convenidos a través de:

- Los intereses del aprendiz por un área u oficio cinematográfico particular, con relación a sus gustos, afinidades o habilidades y talentos.
- La disposición de integrar aquellos preceptos, conocimientos o experiencias previas de los aprendices.
- El reconocimiento, por parte del maestro, de la capacidad creativa y propositiva del estudiante, así como su autonomía e iniciativa.



- Potenciar la sensibilidad y la capacidad expresiva de los integrantes del equipo de realización.
- Se conviene de acuerdo con la relevancia (oportunidad) de las acciones de aprendizaje.

Como es evidente, aquí ingresan reflexiones de tipo metacognitivo, relacionadas con las inteligencias del aprendiz y a las condiciones sus micro y macroentornos (Vasco, 1999, pp. 111 y 112).

Entonces, ¿cuáles son los acuerdos del contrato didáctico para la enseñanza del oficio cinematográfico?

Debe convenirse entre sujetos sensibles, interesados en darle forma a la realidad desde lo expresivo con una óptica narrativa, creativa y comunicativa. Las relaciones entre estos sujetos deben ser flexibles y acorde a las características particulares de cada uno y del contexto donde se realiza.

Dado que el ejercicio cinematográfico está atravesado por un fuerte componente económico, se deben reconocer los compromisos de financiación del producto audiovisual a ser rodado (¿qué es posible y que no en el rodaje a nivel presupuestal?).

Aunque la naturaleza del oficio cinematográfico es jerárquica, el saber debe circular de forma dialógica y relacional. También es importante ofrecer una estructura ordenada y actualizada de los contenidos temáticos y las acciones asociadas al cumplimiento de los objetivos de cada cargo (contenidos de saber).

## Contrato pedagógico o la relación de los sujetos con una ideología

Entendiendo las ideologías como “sistemas básicos de la cognición social, conformados por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo, las cuales se inscriben dentro de las “creencias generales (conocimiento, opiniones, valores, criterios de verdad, etc.) de sociedades enteras o culturas” (Van Dijk, 1999, p. 92). Se establece que la redacción de un contrato pedagógico para la enseñanza del oficio cinematográfico es necesaria para reconocer el contexto social y cultural

desde el que se está haciendo cine. Este hecho es importante porque sitúa a los maestros y aprendices en una posición crítica frente a la realidad en la que están insertos y que, se supone, deben representar en cumplimiento de la función social de cineasta.

Bajo la óptica ideológica, se espera que el maestro y aprendiz, con su actuar en el espacio de aprendizaje, sean capaces de “organizar las representaciones mentales, las mismas que mediante actitudes y conocimiento específico del grupo, controlan las creencias sociales y personales —especialmente las opiniones—, y las prácticas sociales, entre ellas el discurso”. Desde aquí se espera que el desarrollo creativo de un producto audiovisual, en conjunción con la expresión de los puntos de vista de los autores, contengan los códigos que posibiliten tender puentes entre la realidad y los espectadores.

Se defiende la idea de que el oficio cinematográfico posee un componente subjetivo legitimado por la expresividad y la libertad creadora. Siendo así, el contrato pedagógico permitirá engranar esas formas personales de ver el mundo al sistema de representaciones que circulan de forma colectiva, de manera que los modelos mentales son el componente que permite un funcionamiento del cine en sociedad:

los modelos mentales son el elemento que vincula lo social con lo personal y los elementos cognitivos con las prácticas sociales, en tanto determinan parte del contexto en el que funciona la ideología. El modelo mental es el sistema de percepción y representación subjetivo y particular de cada individuo acerca de las realidades que lo rodean. A través del modelo mental el individuo interpreta subjetivamente el discurso, y éste se elabora a su vez en base a los modelos mentales conformados por información socialmente compartida. (Van Dijk, 1999, p. 92)

Un contrato pedagógico obliga al didacta de cine a reconocer que los modelos mentales cumplen dos funciones identitarias: una con la que se le da forma a la identidad profesional del cineasta. Otra para configurar una caracterización del personal encargado de cada oficio de la realización cinematográfica. También obliga a reconocer la dificultad que representa el hecho de que distintos profesionales tengan modelos

mentales particulares a su disciplina y traten (deban) integrarlos a una ideología compartida del hacer del oficio cinematográfico.

Entonces, un contrato pedagógico para la enseñanza del quehacer cinematográfico está basado en un solo acuerdo: lograr un diálogo efectivo entre los distintos modelos mentales correspondientes a cada oficio cinematográfico.

## Triángulo pedagógico o la relación de los sujetos con otros sujetos

*Relaciona los sujetos que intervienen en el hecho y el acto educativo: saber, profesor y alumno. Aporta una visión de los roles, expectativas y mecanismos de referencia que el problema del aprendizaje supone al didacta.*

CHEVALLARD EN ZAMBRANO (2006. P. 185)

El triángulo pedagógico es exponencialmente complementario al contrato didáctico. Si bien en este último hay un predominio de la relación de los sujetos en torno al saber, en el triángulo pedagógico hay un protagonismo de la relación de los sujetos como profesionales y a sus responsabilidades en el desempeño del oficio cinematográfico. El triángulo pedagógico obliga a la caracterización del *staff* que dará forma a los distintos departamentos de realización cinematográfica y dentro del que se relacionarán de forma holística maestros y aprendices en torno al objetivo estético, estilístico, creativo, semiótico y semántico del producto audiovisual que se pretende realizar. Al respecto Rojas (2018) menciona:

se debe tener en cuenta una relación horizontal de los integrantes en la que cada oficio desempeñado es respaldado por diferentes puntos de vista que se argumentan e intercambian con relación a las características de participación y nivel de experiencia de cada integrante (p. 35)

Un triángulo pedagógico es pertinente para la enseñanza de la cinematografía, ya que la realización es un campo naturalmente jerárquico en el que se visualizan claramente los roles y las asignaciones en torno

a actividades, saberes o conocimientos específicos del quehacer en la práctica. Desde aquí será posible ubicar y organizar al personal, no solo de manera técnica y operativa, sino también de forma creativa y expresiva. Al respecto Aristizábal y Pinilla (2017) plantean:

Al reflexionar sobre la manera en que es más pertinente la integración de los oficios, se descubre que la narrativa de la película, la intencionalidad y por ende la legibilidad que permite la misma, es el eje mediante el cual se hace posible evidenciar el aporte específico que cada departamento realiza a la obra en su conjunto. [...] Se trata entonces de reconstruir los oficios como herramientas conceptuales que permitan tanto una didáctica del hacer, como una analítica de la obra cinematográfica. (pp. 17-18)

## **Transposición didáctica**

Entendida como la explicación de los procesos que se producen en el paso de un saber científico a un saber común (Chevallard en Zambrano, 2002, p. 185), la transposición didáctica obliga al didacta en cinematografía a preguntarse por:

- La forma en la que se clasifican los saberes propios del oficio (que deben ser transpuestos).
- Aquellos quienes producen esos saberes
- Cómo transformar dichos saberes y sus discursos en material con posibilidades de inserción en el espacio académico/áulico (generar saber académico).

Para aclarar este postulado, con relación al objeto de estudio de esta investigación, se organiza la información en la tabla 7.

De esta es posible concluir que el didacta debe transponer los cuatro saberes por medio de un quinto saber: el saber académico, extraído, reconstruido y representado a partir de los lenguajes que producen las diferentes comunidades que dialogan en torno al tema de la cinematografía.

Por ende, el saber académico es integral, holístico, heterogéneo y se pregunta, de forma más evidente, por aquel que debe aprender (ver tabla 8).

**TABLA 7.** Saberes para transponer en la enseñanza del oficio cinematográfico

Tipo de saber	Característica del saber	Productor del saber
<b>1. Técnico</b>	Operativo, correspondiente a manuales o formas sistemáticas e invariables de ejecución de instrucciones, generalmente asociadas a aparatos o artefactos y procesos repetitivos o redundantes.	Producidos por operarios, fabricantes encargados de construir o manejar aquellos aparatos de captura y edición de la imagen en cualquiera de sus formas.
<b>2. Práctico</b>	Saber específico, propio del desempeño profesional, fundamenta el “quehacer” y es particular a las disciplinas. Es puesto en práctica en el campo de acción y, por ende, sistematizable. <i>Pone en función el saber técnico.</i>	Producido por expertos en la materia y profesionales activos en sus áreas de desempeño. Se produce a partir de los hallazgos, las experiencias, anécdotas y vivencias de los profesionales que ejercen.
<b>3. Teórico</b>	Compuesto por multiplicidad de reflexiones de corte académico o epistemológico que explican las distintas formas de representación y significación del oficio. Complejizan y problematizan el oficio. Se encuentra en textos, artículos o publicaciones, por ende, el escenario de circulación de este saber ronda los espacios de apropiación social del conocimiento, cineforos o cineclubes.	Creado por expertos de otras disciplinas u otros profesionales no necesariamente vinculados al oficio, pero involucrados por interés, cinefilia, afinidad o relación multidisciplinar.
<b>4. Sensible</b>	De tipo personal y subjetivo, corresponde al grado de expresividad propia del creador, su postura, sus intereses y puntos de vista frente a la realidad. Da cuenta de la simbolización <i>de la que es capaz</i> el autor en la interpretación del mundo. Es pasional.	Resultado de la sensibilidad, capacidad de asombro y respuesta emocional del autor en clave creativa.  Diarios de campo, libros de artista o <i>making off</i> .

Fuente: elaboración propia.

Es aquí donde se hace un llamado al profesional reflexivo descrito en el apartado de las preguntas propias a las que obliga la didáctica, y que se ve en la obligación de administrar esos saberes para facilitar su comprensión por parte de aquel que quiere aprender. Entonces: ¿cómo debe el docente de cine producir el saber académico propio del oficio? Reconociendo, filtrando y deconstruyendo las particularidades y experiencias de los saberes (técnico, práctico, teórico y sensible) para usarlas en función educativa, y extraer desde su área disciplinar los contenidos y las temáticas a ser compartidas en clase y ajustadas a las diversas etapas de realización cinematográfica.

**TABLA 8.** Saber académico que posibilita la transposición didáctica

Tipo de saber	Característica del saber	Productor del saber	Receptor del saber
<b>5. Académico</b>	Propio del pedagogo. Posibilita la transposición didáctica. Es holístico, integral, heterogéneo. Debe ser compartido y por su puesto áulico, expuesto institucionalmente. Es transformador de sujetos y formador de profesionales.	Un profesional preocupado por la labor docente, reflexivo y sensible a la administración del conocimiento. Con inquietud de desempeño pedagógico.	El estudiante interesado en situación académica o formativa en el área de la cinematografía.

Fuente: elaboración propia.

Entendiendo que “todo proceso social de enseñanza y aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (Chevallard, 1991, p. 45), se presenta la tabla 8, que evidencia los contenidos de saberes entendidos como contenidos a enseñar en el área de la cinematografía.

Los autores encuentran que en la organización didáctica de los oficios cinematográficos surgen varios inconvenientes que desdibujan los límites de la práctica, esta problemática se solucionará entendiendo:

- Que la organización y taxonomía de oficios y cargos se lleva a cabo en función educativa/académica principalmente.

- Siguiendo esta clave académica, las actividades de realización o rodaje se deben entender como una excusa para la administración del saber cinematográfico.
- Se atenderán los procesos más que los resultados.
- Se agruparán los oficios y labores en función integrada y conjunta con relación a las cualidades de los cargos.
- Que es el diálogo (otorgado por el contrato didáctico) lo que posibilita la sincronía entre los distintos saberes y encuentros del lenguaje común que guían la realización de la película en una dinámica de trabajo colectivo.
- Que todos los departamentos cumplen en distinta medida con la apropiación de los cuatro saberes, no obstante, los cargos que integran dichos departamentos se aproximan a ellos en diferente medida.

## **Propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza del oficio cinematográfico**

Con esta estrategia didáctica, los actores del encuentro pedagógico (docente y aprendiz) establecerán un diálogo didáctico real, pertinente a las necesidades de los estudiantes (Feo, 2010).

El aprendiz comprenderá el panorama general de la realización cinematográfica y los pormenores de la narración visual, a través de una dinámica de inmersión creativa en cada una de las etapas que integran el proceso de la realización, al igual que mediante la apropiación y posterior aplicación de saberes teóricos, prácticos, técnicos y sensibles.

El método con el cual se delimitará este proceso se estructura a partir de la interrelación de momentos asociados tanto a las etapas cinematográficas como a los ciclos de la formación.

Para cada cargo y departamento, estos momentos serán administrados por el sujeto que enseña desde su disciplina (experiencia), a través de la construcción del saber cinematográfico y siempre preguntándose por la relación entre el sujeto que aprende, las particularidades de su

contexto (habilidades, experiencias, gustos, necesidades, dificultades), y en particular sobre la relación e integración con los otros —muy diferentes— saberes orientados a la realización de un producto único.

Por lo tanto, una estrategia didáctica específica para el cine debe propender a la construcción de saberes de manera colectiva, dialógica, reflexiva e interpretativa.

**TABLA 9.** Etapas cinematográficas y ciclos de la formación

Etapas cinematográficas	Ciclos de la formación
- Un primer momento sensible y expresivo, que corresponde a la etapa de ideación y desarrollo.	- Ciclo de inicio y fundamentación del programa (primeros semestres de la carrera).
- Un segundo momento logístico presupuestal y preparativo, etapa de preproducción.	- Ciclo de desarrollo (exploración y profundización).
- Un tercer momento organizativo y directivo, etapa de producción.	- Ciclo de creación y finalización (trabajo de grado y prácticas profesionales).
- El cuarto momento selectivo y correctivo, etapa de posproducción.	
- Finalmente, un quinto momento sociocomunicativo, etapa de exhibición.	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, una metodología para el funcionamiento de la estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica puede configurarse a partir de doce fases.

- *Fase 1. Selección y caracterización de actores de la estrategia didáctica.* Personas sensibles e interesadas en el saber cinematográfico, orientadas a la realización de narraciones audiovisuales.

Varios profesionales/profesores: poseedores de discursos y acciones lógicas y coherentes que permiten al estudiante aprender de forma pertinente (Feo, 2015, p. 229). Portadores del saber sabio: serán quienes lleven al escenario práctico las estrategias diseñadas, en calidad de didactas se encargan de la transposición didáctica (Chevallard, 1991).



El docente en cinematografía está llamado a dialogar con los otros saberes, como parte de un proceso académico heterogéneo, así como en dirección del objetivo común en espacios de rodaje. Por tanto, su saber y experiencia se dispondrán desde el aula a las necesidades de la intención creativa y conceptual del guion.

Aprendices/estudiantes: personal con la necesidad, la disposición o la intención de aprender. Agente activo que adapta y procesa la información a la par de sus expectativas y sus conocimientos previos sobre la temática a aprender. Emplea distintas estrategias de aprendizaje (Feo, 2015, p. 223), siempre en consideración de la pertinencia de este aprendizaje para la realización colectiva del producto audiovisual.

- *Fase 2. Planteamiento de objetivos e identificación de competencias.* Este planteamiento delimitará las acciones que se esperan del estudiante frente a determinadas situaciones de la realización. En cuanto orientadores de los procedimientos que le dan significado a la secuencia didáctica (Feo, 2015, p. 229), los objetivos de esta estrategia serán generales y específicos. Generales para la totalidad del proceso y específicos con respecto a cada etapa y cada departamento del proceso de realización cinematográfica (ver tabla 10).

- *Fase 3. Elaboración del contrato pedagógico: acuerdos y compromisos de los actores*

- *Fase 4. Identificación, relación y pertinencia de los contenidos a enseñar: temáticas de la asignatura, vinculación al proceso de realización cinematográfica*

- *Fase 5. Elaboración del contrato didáctico*

- *Fase 6. Elaboración del esquema procedimental y la planeación de la situación didáctica:*

Inicio y diagnóstico: contextualización (actividades de comprensión de lectura, visionado de películas, análisis de imágenes artísticas). Reconocimiento de la historia del cine (a través de cuestionarios, cuadros comparativos y líneas de tiempo: infografías), presentación de contenidos de naturaleza histórica a través de ejercicios que realicen comparación con los modelos de producción cinematográfica actual y evidencien la relación estrecha entre contexto histórico político social y cultural con

la realización artística y audiovisual. Comunicación de la estrategia y asignaciones. Acompañamiento en el proceso creativo, bocetación y pre-visualizaciones.

Desarrollo: realización de las actividades orientadas al fortalecimiento de los saberes, identificación de los saberes asociados (teórico, práctico, sensible, técnico). Práctica creativa, realización, constitución de equipos de realización y definición de cargos orientando el saber a la creación colectiva.

Cierre: retroalimentación del proceso que evidencia los logros alcanzados.

- *Fase 7. Registro y sistematización en clave reflexiva*
- *Fase 8. Diseño de contenidos*

Declarativos: fundamentos y técnicas de narración escrita para el medio audiovisual, estrategias de financiación y optimización de recursos económicos para el ámbito audiovisual. Modelos de negocios, estrategias de trabajo en equipo, nociones de creación colectiva, caracterización del personal encargado de cada oficio de la realización cinematográfica, estrategias sintácticas, narrativas y de montaje. Procesamiento digital de la imagen en movimiento, estrategias de circulación social del producto finalizado. Análisis de apropiación y recepción del producto cinematográfico/audiovisual (ver tabla 9).

Procedimentales: participativo, inmersivo, particular de cada etapa y oficio. En la realización cinematográfica confluyen una diversidad de modos y técnicas específicas de cada departamento, que responden a las labores particulares por cumplir fuera y dentro del set de rodaje. Los contenidos procedimentales son responsabilidad de cada líder de departamento o área, pero se pueden agrupar en: creativos, planificadores, ejecutores, administrativos, estratégicos, concluyentes, definitorios, divulgativos, culturales y comerciales.

Actitudinales: los contenidos actitudinales, en el caso de la realización cinematográfica, son determinantes en cuanto la pasión, el gusto por el quehacer y la forma cooperativa de integrar el equipo que llevara a cabo el rodaje vendrían a configurar un ambiente de trabajo idóneo y responsable al oficio cinematográfico. Como se mencionó en líneas anteriores,

el contrato pedagógico sería el pilar que soporta los contenidos actitudinales. El contrato pedagógico obliga a reconocer la dificultad que representa el hecho de que distintos profesionales tengan modelos mentales particulares a su disciplina y traten (deban) integrarlos a la ideología compartida, propia del hacer del oficio cinematográfico. Entonces un contrato pedagógico para la enseñanza del quehacer cinematográfico está basado en un solo acuerdo: lograr un diálogo efectivo, estratégico y conveniente entre los distintos modelos mentales correspondientes a cada oficio cinematográfico. Sumado a esto se encuentra que,

la voluntad del individuo es el factor determinante en toda estrategia didáctica. Los integrantes [...] deben tener la disposición y la iniciativa para abordar los problemas típicos de un proyecto de esta índole. Aquí, una actitud propositiva, el gusto y la pasión por el oficio, tiene muchas posibilidades como recurso para impulsar las actividades, hacer más productivas las labores y obtener resultados más profesionales. (Rojas, 2018, p. 37)

- *Fase 9. Establecimiento de secuencia didáctica.* Los procedimientos e instrucciones diseñadas por el equipo docente serán impartidos en cinco momentos específicos, correspondientes a las cinco etapas de realización cinematográfica (ver tabla 9). Estas etapas pueden estar en consonancia con las etapas de actividad educativa de Smith y Ragan (1999, como se citan en Feo 2015, p. 230). Según estos autores, una “secuencia didáctica, puede ser desarrollada a partir de cuatro etapas de actividad educativa: inicio, desarrollo, cierre y evaluación” (p. 230), hecho muy conveniente para una estrategia didáctica específica dirigida a la enseñanza del oficio cinematográfico. En este sentido, se aprovecharán las cualidades de organización del proceso de realización en momentos evolutivos que se corresponderán holísticamente.

- *Fase 10. Diseño de matriz de orientación metodológica.* El principal recurso que se empleará será la transposición didáctica y, desde ella, se llevará el diseño de recursos idóneos a cada área del oficio cinematográfico. Para facilitar la organización de este proceso mediático se propone emplear una matriz de orientación metodológica.

**TABLA 10.** Relación didáctica entre las etapas de realización cinematográfica

Etapa/ actividad	Objetivo	Estrategia en relación con el universo diegético a construir	Procesos de evaluación integral
<b>Desarrollo/ inicio</b>	Aclarar los fines de la actividad utilizando los conocimientos y la habilidad de los estudiantes para que participen.	Configuración del equipo, socialización del <i>staff</i> , presentación de las intenciones. Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante, plantear o suscitar problemas, describir la secuencia de la tarea a realizar, relacionar el contenido con las experiencias previas del estudiante.	Un grupo especializado de profesores o un semillero se encargan de ejecutar labores de: supervisión de las instrucciones, monitoreo de actividades y cumplimiento de procesos y la retroalimentación chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje, evidenciar los cambios producto del aprendizaje adquirido por los estudiantes.
<b>Preproducción/ producción/ desarrollo</b>	Definir estrategias a ser utilizadas por los docentes a la hora de ejecutar la actividad a la que han dado apertura.	Organizar la actividad en grupos cooperativos; la evaluación individual dependerá de los resultados grupales, dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía, orientar la atención del estudiante más hacia el proceso de solución que hacia el resultado.	
<b>Posproducción y exhibición/ cierre</b>	Se logra un cierre cuando los propósitos y principios fundamentales de la actividad se consideran aprendidos de manera tal que sea posible relacionar el nuevo conocimiento con el que ya se posea.	Promueven la discusión y reflexión colectiva, buscan la forma en la que los estudiantes realicen, de alguna manera, una representación que les ayude a recordar el proceso seguido, orientar la atención de los estudiantes hacia la tarea informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, promover de manera explícita la adquisición del aprendizaje, atribuyendo los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.	

Fuente: elaboración propia.

Como parte de la puesta en práctica de la estrategia didáctica y con miras a facilitar el proceso de sistematización de los datos producidos por el laboratorio de creación, los profesores en calidad de líderes de área designados para el proyecto diligenciarán esta matriz (ver tabla 11) con el fin de facilitar sus labores pedagógicas durante el rodaje y estar en capacidad de socializar con claridad los objetivos de la estrategia didáctica aplicada a los integrantes de cada departamento, área u oficio.

**TABLA 11.** Matriz de orientación metodológica

<b>MATRIZ DE ORIENTACIÓN METODOLOGICA</b>				
<b>OBJETIVO:</b> propender a la construcción del conocimiento de forma significativa; aprovechar las habilidades del personal para optimizar procesos y resultados; generar equipos de trabajo más productivos.				
<b>ETAPA DEL PROCESO CINEMATOGRAFICO</b>				
<b>ÁREA O DEPARTAMENTO</b>				
<b>OBJETIVOS</b>	1.			
	2.			
	3.			
<b>ROLES O CARGOS DEL ÁREA O DEPARTAMENTO</b>				
1.	2.	3.	4.	
<b>CONOCIMIENTOS O SABERES POR CONSTRUIRSE PARA CADA ROL</b>				
<b>SABERES/ROLES</b>	1.	2.	3.	4.
1.				
2.				
3.				
<b>EXPERIENCIA O SABERES PREVIOS DE LOS INTEGRANTES</b>				
<b>INTEGRANTE</b>	1.	2.	3.	4.
<b>EXPERIENCIA</b>				
<b>METODOLOGÍA POR EMPLEARSE</b>				
Con las que se puedan intercambiar los saberes de forma significativa y funcional, y que mejor responden a las cualidades cognitivas y de aprendizaje de los integrantes. Responde a la pregunta: ¿qué aprende el integrante al interior del proceso de rodaje que no se aprende en un aula de clase?				
<b>R:/</b>				
<b>LISTA RECURSOS O MEDIOS A EMPLEARSE:</b>				
1.	4.			
2.	5.			
3.	6.			

Fuente: elaboración propia.

- *Fase II. Estrategias de evaluación.* Dadas las condiciones inmersivas y participativas de un rodaje, las estrategias de evaluación deben ser sincrónicas con el proceso y las actividades de rodaje.

Las evaluaciones serán grupales, en relación con el cumplimiento de la intención creativa y el logro estético de cada área o departamento. Tendrán un alto componente procesual en el que debe considerarse el desempeño, la iniciativa y la actitud propositiva del aprendiz. Su capacidad de resolver problemas emergentes, imprevistos y aleatorios que se presentan naturalmente durante el proceso de rodaje. Como instrumento puede usarse una matriz de relatoría (ver tabla 12).

**TABLA 12.** Matriz de relatoría

<b>MATRIZ DE RELATORÍA</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Reconstruir de forma creativa y organizada las experiencias vividas en el rodaje. Recopilar análisis y descripciones individuales para dar cuenta de manera crítica, de los diferentes puntos de vista de los participantes. De esta manera se espera recopilar información necesaria y útil para evaluar y contrastar los pormenores teóricos y prácticos de las actividades. Este será un instrumento evaluativo de tipo cuestionario o encuesta (Feo, 2015, p. 234).	
<b>A.) FASE INFORMATIVA</b>	<b>B.) FASE ARGUMENTATIVA</b>
Descripción objetiva, exacta y precisa de los acontecimientos ocurridos en el SET de rodaje. No se dan opiniones ni puntos de vista personales.	Sustentación de opiniones, impresiones subjetivas y pareceres de los participantes.
1.) ¿Ha tenido experiencias de rodaje profesionales antes? Si no, pase a la pregunta 3.  R=)	1.) Considera usted que el rodaje en el que participó tuvo cualidades profesionales. ¿De ser así, enumere cuáles?  R=)
2.) ¿Comparado con dichas experiencias, describa algunas diferencias y similitudes?  R=)	2.) ¿A nivel formativo, cómo se sintió durante el proceso de rodaje?  R=)

*Continúa*

3.) ¿Como define el proceso de rodaje en el que acaba de participar?	3.) ¿A nivel personal, cómo se sintió durante el proceso de rodaje?
R=)	R=)
4.) A nivel general, describa la forma en la se dieron las relaciones entre el personal que participo del rodaje.	4.) ¿Cuáles fueron sus expectativas a la hora de hacer parte del laboratorio?
R=)	R=)
5.) Establezca una relación entre las actividades realizadas durante el rodaje y las materias vistas en el programa	5.) ¿Se cumplieron dichas expectativas, por qué razón?
R=)	R=)
6.) A nivel general, ¿qué dificultades presento el proceso de rodaje?	6.) ¿Qué ventajas aporta el Laboratorio de Creación en su rol como estudiante?
R=)	R=)
7.) ¿El componente técnico/tecnológico, estuvo a la altura de las necesidades o requerimientos del rodaje? ¿Por qué?	7.) ¿Qué ventajas aporta el Laboratorio de Creación en su futuro rol como realizador audiovisual?
R=)	R=)

Fuente: elaboración propia.

- *Fase 12. Sustentación teórica.* Los enfoques, teorías o modelos para enfocar y fortalecer el proceso de enseñanza/aprendizaje en cinematografía atravesarán: aprendizaje significativo (Garita, 2001); aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Boud *et al.*, 2009); aprendizaje colaborativo (González y Díaz, 2005); aprendizaje basado en proyectos (Martí *et al.*, 2010); enseñanza situada (Díaz, 2006) y aprendizaje creativo (Alsina *et al.*, 2009). Sumado a este panorama, y para ampliar el respaldo teórico de este proyecto, es posible integrar a la configuración conceptual de la propuesta a: la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999), los estilos de aprendizaje (Allueva y Bueno, 2011) y los procesos de metacognición (Osses y Jaramillo, 2008; Rojas, 2018; Gonzales, 1996).

## **La experiencia del Laboratorio de Creación Audiovisual<sup>1</sup> 2018. Aula-Locación-Rodaje del *teaser* para el cortometraje *Máquina del mal***

El rodaje del *teaser* para el cortometraje *Máquina del mal* fue el escenario idóneo para aplicar la estrategia didáctica aquí presentada. Cabe anotar que a lo largo de varios años el programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniiana contó con un presupuesto para llevar a cabo rodajes de índole académica e institucional, en los cuales participaron sus directivos, docentes y estudiantes. De estas experiencias surgió la inquietud y la necesidad por organizar y sistematizar los procesos de rodaje dentro del espacio académico propio del programa.

En esta experiencia se reconoce el proceso de creación cinematográfica como un ejercicio fuertemente jerárquico en el que es complejo desdibujar los roles y las jefaturas de cada departamento. Sumado a esto, también fue evidente el apego a la figura de autoridad que caracteriza al docente en el ámbito educativo. En este sentido, fue complicado realizar labores en una dimensión horizontal en la que se equiparara la labor creativa tanto de estudiantes como profesores.

---

<sup>1</sup> El programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniiana lleva a cabo desde 2013 un proyecto anual de creación que reúne a estudiantes y docentes de todos los semestres y materias en torno a la realización cinematográfica. Dadas las necesidades académicas e institucionales de configurar teóricamente este proyecto como un caso legítimo de investigación-creación propio del área audiovisual, el grupo de profesores que hacen parte de esta iniciativa se da a la tarea de problematizar y organizar las cualidades pedagógicas implícitas en los rodajes institucionales; es así como surge el concepto de “Aula-locación” y la correspondiente investigación que lo respaldará teóricamente [...]. Se parte de la pregunta: ¿de qué forma es posible configurar metodológica y estratégicamente un escenario práctico de realización cinematográfica que esté condicionado y regulado por procesos pedagógicos idóneos a las necesidades propias de este medio? Para resolver este interrogante se apunta directamente al campo de la didáctica, escenario epistémico que contextualizará las relaciones entre las variables conceptuales y teóricas que dan forma al proyecto. El lector encontrará un relato en el que se resalta la forma en que interactúan los procesos académicos e investigativos con los de producción audiovisual en un sincretismo que resulta en el diseño de un espacio alternativo de aprendizaje” (Rojas, 2018, p. 13).





**FIGURA 5.** *Staff del teaser Máquina del mal (2018).*

Fuente: Programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniana.

Nota: docentes y estudiantes se reúnen en el espacio de rodaje para intercambiar experiencias en torno a la creación cinematográfica.

Aun así, la experiencia de rodaje vista a través de los ojos de la didáctica evidenció la necesidad y la importancia de organizar un espacio vinculante entre el rol de docente de cine, el sujeto en formación, la institución y las cualidades del oficio que se enseña. Se presenta entonces el informe de resultados de la experiencia Aula-Locación como propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza del oficio cinematográfico.



# Laboratorio de Creación Audiovisual 2018. Aula-Locación. *Teaser*, cortometraje: *Máquina del mal*

— *Audiovisual Creation Laboratory 2018. Classroom-Location.  
Teaser, Short Film: Machine of Evil*

## Introducción

*En definitiva, no existe una única o una “buena forma” de hacer cine (Lázaro, 2018), su deconstrucción, sus nuevas realidades, sus replanteamientos, están siempre presentes en la realización, y por tanto nos encontramos ante un lenguaje siempre cambiante, variable y, ante todo, en constante resignificación, dichos factores no son condicionantes negativos para el establecimiento de la relación, al contrario, hacen parte natural de su proceso creativo y deben tenerse en cuenta para su enseñanza.*

Hacer cine es un ejercicio que requiere unas condiciones muy precisas (personal capacitado, equipos, instalaciones, costos, fechas límite), cuya administración debería propender hacia la búsqueda de un flujo de trabajo armónico basado en unas relaciones transdisciplinarias que, a su

vez, deberían estar sustentadas en el compromiso del logro de los objetivos colectivos y no en el enfrascamiento de puntos de vista personales. Desde esta realidad, enseñar a hacer cine es todavía más complejo, ya que la batería de variables a coordinar aumenta exponencialmente. Nuestro interés como profesores en el área de la cinematografía es tener la capacidad de tender de forma funcional y argumentada los puentes entre el oficio cinematográfico, su enseñanza y el ámbito profesional, puentes que, valga decir, son posibles desde el lenguaje y el ejercicio pedagógico.

La responsabilidad que conllevan estas dos variables (la del oficio y la de su enseñanza) es asumida por el programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniense desde el 2013, en lo que hoy se conoce como Aula-Locación. El grupo de profesores que hacen parte de esta iniciativa se da a la tarea de problematizar y organizar las cualidades pedagógicas implícitas en una serie de rodajes institucionales. Es así como surge el concepto de *aula-locación* y la correspondiente investigación que lo respaldará teóricamente, y que hoy tiene como contraparte este Laboratorio de Creación.

Se parte de la pregunta: ¿de qué forma es posible configurar metodológica y estratégicamente un escenario práctico de realización cinematográfica que esté condicionado y regulado por procesos pedagógicos idóneos a las necesidades propias de este medio? (Rojas, 2018).

El programa de Cine y TV, sus estudiantes, docentes y directivos, están comprometidos con ser partícipes de una educación basada en la innovación y la reflexión creativa acerca de la práctica, desde la que se resuelvan problemáticas reales y actividades significativas e integrales en torno al oficio y la creación cinematográfica.

El rodaje del *teaser* para el cortometraje *Máquina del mal* es la primera experiencia vivencial en la que se pone a prueba la Estrategia Didáctica diseñada para el funcionamiento del Laboratorio de Creación Audiovisual (Rojas, 2018). Por ende, este texto es sumamente significativo y de grandes aportes para la investigación en curso.

El relato describe las conclusiones resultantes de aplicar los métodos de la estrategia didáctica denominada “Aula-Locación” al escenario práctico en donde se pusieron a prueba sus postulados.

Después de la Justificación se evidencian los resultados de esta experiencia tan importante y enriquecedora para el programa de Cine y Televisión de la Uniagustiniana.

## Justificación

*En un mundo de rápidos cambios, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo paradigma de la educación superior [...]. Nuevas aproximaciones didácticas y pedagógicas deben ser promovidas con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y habilidades para la comunicación, análisis creativo y crítico [...] nuevos métodos pedagógicos también deben presuponer nuevos métodos didácticos, que precisen estar asociados a nuevos métodos de examen que centren las pruebas no solamente en la memoria, sino también en las facultades de comprensión, en las habilidades para el trabajo práctico y en la creatividad.*

PRADO Y BENÍTEZ (2005), COMO SE CITAN EN ALSINA ET AL.  
(2009, p. 36)

Por razones como estas, este proyecto propone la formulación de una estrategia didáctica que tenga en cuenta las particularidades y las necesidades del proceso de aprendizaje del oficio cinematográfico, explotando al máximo el potencial de los participantes (educador y educando) en este, y convirtiendo la producción audiovisual dentro del entorno académico en una oportunidad de crear experiencias realmente formativas que surjan de procesos de investigación argumentados en los que el fin patente es el producto, pero el proceso para obtenerlo también es una herramienta pedagógica de alto valor (Rojas, 2018).

Es muy necesario aclarar que este tipo de iniciativas no son tan comunes como lo que podría llegar a pensarse. Las experiencias universitarias y escolares que conllevan un rodaje podrán ser muchas, pero la reflexión y la sistematización de esas experiencias bajo un juicio

pedagógico argumentado es más bien precaria. El estado del arte de este proyecto también es limitado y parcializado. Por ende, el Laboratorio de Creación Audiovisual del Programa de Cine y Televisión de la Uniagustiniana y la estrategia didáctica con la que funciona son propuestas innovadoras en el panorama académico del audiovisual colombiano y son un espacio absolutamente necesario que da cuenta de las reflexiones con las que se debería abordar la enseñanza del cine y que debería aportar significativamente a las prácticas en los escenarios pedagógicos del país.

## **Informe de resultados. Aplicación de las estrategias didácticas para la enseñanza del oficio cinematográfico. El Aula-Locación**

### **Generalidades**

El Aula-Locación es una iniciativa pedagógica del programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniiana, el cual busca articular el saber compartido en el aula de clase con el saber producido en un set de rodaje profesional. El concepto integral de Aula-Locación funciona de dos maneras: como estrategia didáctica para la enseñanza de la realización audiovisual y como laboratorio de creación de productos cinematográficos y audiovisuales.

El Aula-Locación es un entorno que complementará las actividades académicas de los estudiantes del Programa de Cine y Televisión en su camino hacia convertirse en profesionales competentes, es decir, un espacio en el que estudiantes y profesores compartan experiencias, opiniones e ideas en torno a los procesos del medio cinematográfico y donde los contenidos y las temáticas de cada asignatura del programa encuentren una contraparte con experiencias reales fuera del aula.

Hablar del laboratorio de producción cinematográfica es hablar de la estrategia Aula-Locación en funcionamiento. El Aula-Locación como estrategia didáctica es la teoría. El Aula-Locación como laboratorio es la praxis.

El Aula-Locación se postula entonces como eslabón que une estratégicamente el saber compartido en el aula con el saber producido en el set de rodaje. Sumado a esto el Aula-Locación es el espacio de reflexión teórica y análisis conceptual sobre la cinematografía y las formas en que se enseñan y aprenden sus pormenores.

**TABLA 13.** El Aula-Locación como estrategia, el Aula-Locación como laboratorio

¿Qué es el Aula-Locación como estrategia?	¿Qué es el Aula-Locación como Laboratorio?
<p><b>Palabras clave:</b> estrategia didáctica. Metodología de aprendizaje. Método de enseñanza.</p>	<p><b>Palabras clave:</b> espacio académico, espacio de creación cinematográfica, escenario de análisis investigativo. Ambiente de enseñanza-aprendizaje propio de la realización cinematográfica.</p>
<p>El Aula-Locación es una propuesta extracurricular que se configura como metodología de aprendizaje enfocada a la producción audiovisual basada en el aprendizaje experiencial en la que se valora el proceso de realización audiovisual como experiencia educativa.</p>	<p>El laboratorio de realización funcionará como espacio de creación cinematográfica y como un escenario de análisis investigativo en torno a la relación cine-pedagogía.</p>
<p>Estrategia didáctica que expone las normas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje propio del programa de Cine y TV de la Uniagustiniana.</p>	<p>Entorno que complementará las actividades académicas de los estudiantes del Programa de Cine y Televisión en su camino hacia convertirse en profesionales competentes, es decir, un espacio en el que estudiantes y profesores compartan experiencias, opiniones e ideas en torno a los procesos del lenguaje cinematográfico y donde los contenidos y temáticas de cada asignatura encuentren una contraparte con experiencias reales fuera del aula.</p>
<p>El Aula-Locación se configura como una estrategia en función de los contenidos y las finalidades formativas propias del quehacer cinematográfico (De la Torre, 2008, p. 11).</p>	<p>Espacio de creación cinematográfica que funciona como laboratorio de análisis conceptual para los procesos educativos y formativos del área de cine y televisión.</p>
	<p>Entonces, se propone el concepto de Aula-Locación para describir la actitud de dicho espacio: un lugar donde se lleven a cabo productos de creación cinematográfica a la vez que se analizan y cuestionan los conceptos y las teorías pedagógicas que lo condicionan y lo convierten en un laboratorio de trabajo cinematográfico integral.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Rodaje de un *teaser* vs. rodaje de un cortometraje: ¿una distinción entendida?

Las condiciones presupuestales para esta ocasión condicionaron seriamente las posibilidades de realización del cortometraje previsto. Después de una serie de reuniones en las que participaron la dirección del programa y los docentes encargados, se aceptó la propuesta de destinar los recursos ya obtenidos al rodaje del *teaser* de dicho cortometraje.

En este caso lo primordial no es contarle al futuro espectador acerca del argumento de la cinta sino más bien ponerlo en autos de la cercanía del estreno. Incluso, hasta se contrata a un profesional avezado en este tipo de producciones para que lo produzca, lo que habla de la disposición de un buen presupuesto detrás.

Por otro lado, y muy curiosamente, los *teaser* de películas son normalmente difundidos incluso cuando la película no ha sido terminada de filmar o está en proceso de edición y entonces es posible que incluyan materiales que directamente no se verán en la película o versiones alternativas de algunas escenas que sí se verán.

En aquellos casos más pretenciosos y por supuesto en los que el bolsillo es por demás abultado, tal es el caso de las grandes productoras, las imágenes del *teaser* son creadas únicamente para el mismo.

(Definición: ABC <https://www.definicionabc.com/comunicacion/teaser.php>)

Siendo así las labores de todo el equipo deberían ser consecuentes con el tipo de producto que se busca desarrollar, ya que un *teaser*, hecho sin las escenas extraídas del rodaje completo de un contenido cinematográfico, no es una pieza que deba estar comprometida al 100 % en dar cuenta fiel de estructuras narrativas definidas, escenarios finalizados acordes a la verosimilitud del universo dietético, diseño final de personajes, diseño conceptual, etc., y menos en un escenario pedagógico. En palabras más sencillas, el *teaser*, en este caso, es un boceto, el cortometraje, la obra terminada.



En general, la actitud de los docentes participantes fue la de asumir el rodaje del *teaser* como si del cortometraje se tratara, hecho que afectó las relaciones entre docentes y estudiantes, así como el desempeño del personal desde cada oficio, aportando una carga de presión y requerimientos profesionales hasta cierto punto innecesarios.

Si bien este reto fue responsablemente asumido y como resultado el *teaser* obtenido es de una excelente calidad, la experiencia en su totalidad habría sido mucho más provechosa —en el nivel de las relaciones de enseñanza-aprendizaje— si la diferencia hubiera sido entendida. Según esto, los profesores asociados debieron entender que este no es sino un boceto de la obra, no por esto de menos calidad o exigencia, pero sí de diferente *actitud*, más exploratorio, de planeación y, si se quiere, experimental, en relación con la esencia didáctica del proyecto mismo. Recordando además que aún queda un cortometraje por rodar.

## ¿Relaciones de trabajo horizontales?

*Ahora bien, “el término estrategia lo utilizamos con preferencia para responder mejor a un enfoque interactivo y ecosistémico” (De la Torre, Oliver y Sevillano, 2008, p. 91) que aporta participativamente a la consolidación de un espacio académico que va más allá del aula de clase y se convierte en un ambiente en el que estudiantes y profesores, en una relación de trabajo horizontal, desarrollan productos cinematográficos en condiciones idóneas a la práctica y a las exigencias profesionales que surgen directamente del medio.*

(ROJAS 2018)

Esta sección del informe se sustenta en dos preguntas fundamentales para este tipo de experiencias:

1. ¿Dónde termina el estudiante y comienza el profesional?
2. ¿Dónde termina el profesional y comienza el docente?

Esta dupla de cuestionamientos es sumamente interesante para el proyecto en general, ya que obliga a los participantes a repensar las labores que ejercen en su vida y a distinguir las actitudes tácitas que siempre se manifiestan en el interior de la academia: la del profesional “dueño de saberes y experiencias”, la del profesor que debe “compartir” esas experiencias y la del estudiante, quien se “alimenta” de ese saber. Precisamente esto es lo que busca la experiencia del Aula-Locación y se vivió explícitamente en el rodaje del *teaser* del cortometraje *Máquina del mal*.

La conclusión en este aspecto es que estas relaciones horizontales que se prometían desde la estrategia didáctica diseñada no se cumplirán del todo en este tipo de escenarios. Además, debe asumirse por parte de todo el equipo que las líneas que separan a estos actores son fácilmente diluibles: en el Aula-Locación los integrantes deben ser de todo, un poco.

En general, durante la experiencia predominó la “actitud profesional”, opacando la “actitud docente”.

## Actitud

*Es durante el rodaje que el equipo [de Coordinación Académica] llevará a cabo una observación analítica de toda la experiencia para describir las actitudes del personal, sus relaciones, el funcionamiento de los equipos de trabajo, el funcionamiento de las estrategias de selección y evaluación de los métodos de aprendizaje previamente elegidos. Así, la voluntad del individuo es el factor determinante en toda estrategia didáctica. Los integrantes del “Aula-Locación” deben tener la disposición y la iniciativa para abordar los problemas típicos de un proyecto de esta índole. Aquí, una actitud propositiva, el gusto y la pasión por el oficio, tiene muchas posibilidades como recurso para impulsar las actividades, hacer más productivas las labores y obtener resultados más profesionales.*

ROJAS (2018)

En general, esta variable no se cumplió, más bien predominó una actitud conflictiva que a su vez rompió con otra premisa fundamental para el funcionamiento interpersonal del equipo de trabajo: el director puede tener una idea y visualizar cómo puede ser la película, pero requiere de un equipo para llevarla a cabo (Aristizabal y Pinilla, 2017, p. 14). De ser cierta esta premisa, la regla de oro de un rodaje (sobre todo con cualidades formativas) debería ser la de mantener una actitud en la que predomine el apoyo y la iniciativa entre departamentos, ya que el objetivo es común a todos los implicados en la producción audiovisual, todos los integrantes deberían propender a conseguirlo de la forma más integral, participativa y colaborativa posible.

### **Realidades actitudinales**

El punto anterior obliga a la Coordinación Academia a convertir esta variable negativa en una posibilidad didáctica para futuras experiencias de rodaje del Aula-Locación. Entonces, se propone la siguiente triada.

Si se hace consiente a cada equipo de trabajo de que estas realidades deben trabajarse de forma equilibrada, posiblemente el factor actitudinal mejore sustancialmente, ya que cada uno relacionará el objetivo en común con aquello que quiere, debe y puede conseguir. Para esto se requiere:

- Entendimiento de las dificultades de cada rol u oficio.
- Respeto de las decisiones académicas, conceptuales y creativas de los oficios.
- Cumplimiento efectivo de responsabilidades.
- Asertividad y resiliencia en el trato interpersonal.
- Reconocimiento y respeto del espacio académico y los climas laborales.
- Autocrítica.
- Apoyo y respaldo profesional.
- Generar “momentos de entendimiento” para el grupo y sus integrantes.

**TABLA 14.** Triada de realidades actitudinales a administrar durante el rodaje al interior del Aula-Locación

<b>REALIDAD PERSONAL</b>	Gustos - Expectativas	Querer	Estilo - experiencia
<b>REALIDAD PROFESIONAL</b>	Necesidades diegéticas para materializar desde los oficios	Deber	Competencias - habilidades
<b>REALIDAD DEL PROYECTO</b>	Posibilidades logísticas, presupuestales y temporales	Poder	Recursos propios e institucionales

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

1. El ambiente del laboratorio de creación requiere de personal con alta sensibilidad pedagógica.
2. Es necesario replantear las estrategias de convocatoria del público estudiantil.
3. En la fase 3 de la estrategia didáctica es necesario incluir una etapa que incluya la sensibilización de las “Realidades Actitudinales”.
4. El Aula-Locación es una experiencia con demasiado potencial para relacionar el oficio cinematográfico, su enseñanza y la industria, puentes que, valga decir, merecen un fundamento desde el lenguaje pedagógico y se hacen sumamente necesarios en la contemporaneidad de la enseñanza del cine.

## **La experiencia del Laboratorio de Creación Audiovisual Aula-Locación como Modelo Pedagógico del Programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniiana**

Este texto finaliza con una breve descripción del alcance que ha tenido nuestra propuesta de una estrategia didáctica para la enseñanza del

oficio cinematográfico. Se pone a conocimiento del lector que durante la presentación a pares de la renovación de registro calificado del programa de Cine y Televisión de la Universitaria Agustiniiana (llevada a cabo en el 2021) se propusieron como modelo pedagógico de la carrera los postulados didácticos y pedagógicos del Aula-Locación, con una buena aceptación por parte de los pares académicos.

La propuesta se describe en el anexo bajo los siguientes apartados:

1. Actualización del modelo pedagógico
2. Fundamentos pedagógicos
3. Principios pedagógicos
4. Lineamientos pedagógicos didácticos

En consecuencia, dicho programa operará, durante el periodo comprendido entre el 2023 y el 2029, bajo los principios formativos de esta estrategia. Sea esta la oportunidad para resaltar lo innovador de la propuesta en el escenario académico, pero también los retos a los que se enfrenta, en especial la puesta en marcha de su funcionamiento y la evaluación crítica de sus posibilidades, alcances, aportes y oportunidades de mejora.

Directivos, docentes y estudiantes agustinianos tienen ante sí la oportunidad de realizar aportes significativos al campo de la pedagogía y convertirse en referentes de lo que enseñar el oficio cinematográfico significa en el contexto colombiano.



## Conclusiones

— *Conclusions*

De lo expuesto en esta investigación se concluye lo siguiente. Los estudios que prometen establecer la relación entre cine y pedagogía lo hacen desde dos ópticas: la primera tiene que ver con la *instrumentalización* del medio en el interior del aula de clase, y la segunda hace referencia a problemáticas propias de la *formación* (Osorio y Rodríguez, 2010). El apartado teórico de ambas posturas está fundamentado en las bondades del cine como práctica comunicativa, alejándose de un posicionamiento propositivo que analice, o en el mejor de los casos, construya el quehacer cinematográfico en clave educativa.

Desde el enfoque de la instrumentalización, la relación cine-pedagogía se difunde a partir del *análisis de películas* como recurso, herramienta, instrumento o material a través del cual ver y entender algún aspecto del mundo desde la función diegética, narrativa, conceptual y expresiva del lenguaje cinematográfico. La consecuencia de esta perspectiva es que el cine es considerado como *películas* cuyo contenido puede ser analizado e interpretado en el aula de clase, posibilitando la extracción de mensajes con intencionalidad ilustrativa y formativa de un tema en particular.

Por otro lado, en el enfoque de lo formativo, los autores manifiestan una preocupación por las competencias que posee el docente que emplea una película como recurso didáctico en el aula de clase. En este sentido, enseñar *con* el cine se problematiza en relación con la alfabetidad y los conocimientos específicos que se deben tener para proyectar películas en el aula con una intención educativa. Desde aquí, la formación se entiende de manera generalizada como un conjunto de procesos educativos que dan lugar a una alfabetidad o a un grupo de saberes con los cuales entender el cine en tres niveles, principalmente: el técnico, el semiótico y el estético; es decir, formar es generar conocimientos que propendan a un análisis competente de la imagen cinematográfica.

En ambos casos, y de forma reiterativa, se utiliza el potencial educativo de una película en el interior del aula, convirtiéndola en material didáctico y desde aquí se configura el canon para construir la relación cine-pedagogía, dejando de lado análisis importantes en torno a las posibilidades epistémicas de los discursos del cine, su oficio, la educación y la pedagogía.

Tradicionalmente, los grandes directores de cine afirman que *el cine no se puede enseñar*. Esta afirmación es legítima en la medida que el cine se entienda como un arte y, desde la óptica de un saber práctico, se entienda que sus procesos no pueden ser replicados. Lo paradójico es que existe una hegemonía de este discurso a pesar de la cantidad de programas de pregrado y posgrado en cine que se ofertan en el contexto académico. Es más, los docentes aún son poco receptivos a la sistematización u organización de los procesos de realización por el prejuicio a caer en *recetas, lugares comunes o leyes*.

Se concluye que no se está haciendo teoría sobre la enseñanza del cine por los siguientes factores:

- a. Los docentes de cine tienen un constante temor de ingresar al campo de reduccionismo educativo al que se refiere Orozco Gómez (2001, pp. 70-72), y que, según el autor, entorpece y limita el panorama general de la enseñanza.



En la misma línea, los teóricos respaldan que los oficios o departamentos que integran la cinematografía no siempre responden a preconcepciones, recetas o fórmulas, hecho que condiciona la funcionalidad del curso creativo y, por ende, la enseñanza de la realización cinematográfica (Alonso-García, 2018; Aidelman y Collel, 2012; Bergala, 2007; Chávez y Rodelo, 2017; Feldman, 1994; Lázaro, 2018; Tirard, 2003). Desde este punto de vista, así como no existe una “buena forma” de hacer obra cinematográfica, pareciera que tampoco habrá una única forma de enseñar su realización, pero se hace necesario construir una forma flexible: es posible proponer una estructura didáctica y metodológica específica para el cine, adaptable y que oriente a quien se arriesgue a enseñar en consideración de contextos, avances técnicos, experiencias y saberes siempre nuevos, siempre cambiantes. En este libro se defiende que es imperativo ingresar al ámbito didáctico controlando y sintetizando esas variables que hacen tan esquivo producir conocimiento en torno a las didácticas con las cuales administrar el saber cinematográfico.

El ejercicio cinematográfico entendido como arte es un acto libre, aunque no exento de reglas o condicionamientos. Al referirse a la enseñanza de las artes surgen términos como *expresividad*, *creatividad* y *talento* que, en el ámbito del cine, parecen referirse todavía a ese tiempo del acto mágico de la luz desde el que la imagen parecía cobrar vida, generando también la imposibilidad de descifrar y organizar en componentes claros y replicables una estructura, un sistema para la creación cinematográfica.

El acto mismo de generación artística puede ser irrepetible, en ocasiones incommunicable y único, pero ante esta particularidad es necesario pensar en las prácticas artísticas de manera que se puedan “situar, analizar y fijar” (Siragusa, 2013, p. 179). Siguiendo a Siragusa (2013), una de las posibles respuestas a cómo se enseña el arte cinematográfico está en abordar el proceso de creación como fenómeno, lo que quiere decir entender el hacer del cine y la creación de la imagen como elementos pragmáticos que sean analizados por el pedagogo para transmitir saberes.

- b. Falta de tiempo, interés y dedicación a la reflexión sobre el oficio pedagógico: el ejercicio docente en cine está supeditado al ejercicio en campo.

Se hace necesario un profesor reflexivo sobre la práctica docente en cine que construya, proponga y se interese por el proceso educativo, más allá de considerarlo una fuente más de ingreso. Que tenga formación en educación, pedagogía y didáctica.

- c. La teoría existente sobre la relación cine y pedagogía abarca las problemáticas desde una óptica descriptiva, más no propositiva, es decir, se reconocen las carencias en torno al tema, pero no se proponen soluciones o propuestas que afronten los cuestionamientos.

Los docentes y teóricos de cine difícilmente pueden reconocer una estructura clara en sus procedimientos académicos, no solo por ser estos muy heterogéneos, sino por el peso que la responsabilidad pedagógica conlleva.

Aunque los docentes de cine han logrado, muy a su manera, acomodar su labor al contexto educativo de la carrera, los marcos de acción docente y las propuestas frente al desarrollo y la aplicación de estrategias didácticas aún se exponen de forma tímida. Este libro propone que un justo reconocimiento y una identificación de los saberes, principalmente el académico, posibilita no solo la mejora de la labor del docente de cine, sino una efectividad de sus procesos y estrategias, ya que, aplicándolo, las cualidades de su práctica se hacen más precisas o se pueden hacer más efectivas. Desde la óptica de contrato pedagógico, este libro hace un llamado a un docente con compromiso de *autorreflexión* y evaluación continua de su quehacer docente. En el nivel de la socialización del conocimiento, el docente reflexivo estará en la capacidad de dar profundidad pedagógica a su saber y, por extensión, una producción de nuevo conocimiento.

El estado de arte en el que se encuentra el objeto de estudio de este trabajo obliga a sus autores a proponer una estrategia didáctica que haga frente al vacío conceptual dejado por todos aquellos autores que se han engeñecido deliberadamente a una reflexión de la relación cine-pedagogía profunda y rigurosa. Con esta responsabilidad, se ha identificado una serie de codificaciones educativas en forma de saberes, actores, contextos y símbolos, con las que se establece la estructura de una posible estrategia didáctica que, como queda enunciado en los hallazgos, aún no se puede contrastar, pero que está sujeta a una serie de validaciones de tipo investigativo que se han planteado en este trabajo.

Con relación a las experiencias de vida docentes se concluye que las primeras experiencias relatadas sobre las posibilidades de preparación, tiempo y recursos que tuvieron los profesionales para adaptar su saber al público estudiantil evidencian que las circunstancias en la práctica docente fueron diferentes: improvisación, desconocimiento de las particularidades de los sujetos antes del encuentro en el aula de clase, dificultades técnicas y tecnológicas de las instituciones, alejamiento de mediaciones pedagógicas y didácticas, dificultades digitales y virtuales, trabajo en equipo. Los entrevistados coinciden en señalar que la dificultad más importante es la apatía y el desconocimiento que tienen los estudiantes del objeto mismo de la formación: la mala actitud de los estudiantes, las altas expectativas que genera la actualización tecnológica, las características mismas del medio cinematográfico y hasta su propia percepción de la enseñanza afectan la motivación, la iniciativa y el interés sobre la carrera de cine que los estudiantes mismos han elegido.

Se suma al hecho de que los programas asociados a la creatividad y a la creación de imagen se perciben como accesorios, fáciles, faltos de rigor y no como objetivo de vida. Pero el descubrimiento más interesante en este apartado es la dificultad que representan las inseguridades del docente frente a su propia práctica.

Se tiene entonces que una estrategia didáctica para la enseñanza del oficio puede proponerse de la siguiente manera:

- Planteamiento del objetivo de la estrategia.
- Redacción de los contratos didáctico y pedagógico.
- Taxonomía de los departamentos del oficio cinematográfico.
- Planteamiento de acciones de transposición didáctica.
- Ajuste de saberes a las etapas de realización —contenidos de saberes convertidos en contenidos a enseñar—, *transposición didáctica para el oficio cinematográfico*.
- Esquema de la estrategia didáctica.

Para concluir la solución de los objetivos propuestos, esta investigación está condicionada por la necesidad de seguir buscando otras propuestas similares que evalúen las variables (con relación a una necesaria profundidad educativa, pedagógica y didáctica) en las que tiene cabida la enseñanza del oficio cinematográfico, con el fin de contrastar los sustentos teóricos, así como dialogar sobre aquello que se entiende por saber cinematográfico y sus variaciones, entre otros asuntos. Este libro pretende abrir la puerta a dudas, problemáticas y debates sobre el entendimiento justificado de la enseñanza cinematográfica y cómo se puede presentar esta discusión en el contexto académico.

## Referencias

— *References*

- Aidelman, N. y Collel, L. (2012). Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia. *Toma Uno*, 1.
- Alsina, P., Díaz Gómez, B. M., Giráldez Hayes, A. e Ibarretxe Txakartegi, G. (2009). *El aprendizaje creativo: 10 ideas clave*. Graó.
- Allueva, P. y Bueno. C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (3), 261-266.
- Alonso-García, L. (2013). El saber hacer del proceso fílmico: del cineasta al filmólogo. *Archivos de la Filmoteca*, 71, 0-XIX.
- Alonso-García, L. (2018). El proyecto fílmico y la teoría general de la producción. *Área Abierta*, 18(3), 443.
- Aristizabal, J. y Pinilla, O. (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Kepes*, 14(16), 11-32.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. y Revol, E. (1986). *El cine como arte*. Paidós.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1991). *Estética del cine*. Paidós.
- Ávila, R., Cruz, A. y Díez, M. C. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén.

- Badilla, M. G. (2019). Presentación edición 38. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 9-11.
- Benaissa, S. y Jarvis J. (2015). El fin de los medios de comunicación de masas. ¿Cómo serán las noticias del futuro? *Revista Internacional de Comunicación*, 28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=168/16838682011>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (2003). *El arte cinematográfico*. Ediciones Paidós.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2009). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Narcea.
- Cambra-Badii, I., Michel-Fariña, J. J. y Lorenzo, M. G. (2018). Contribuciones del cine y la psicología a la enseñanza de la física y otras ciencias naturales. El caso Copenhagen. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30(1), 9-24.
- Camnitzer, L. (2007) *¿Es posible la enseñanza del arte? Antología de textos críticos. 1979 – 2006*. Art Nexus, El arte en Colombia. U de los Andes.
- Canudo, R. (1911). Manifiesto de las siete artes. *Idis*. <https://proyectoidis.org/manifiesto-de-las-siete-artes/>
- Castaño, C. y Fonseca, G. (2008). La didáctica: un campo de saber y de prácticas. *RS otros, Contextos y Pretextos sobre Pedagogía*, 73-95.
- Chávez, J. y Rodelo, J. (2017). La enseñanza del cine en las universidades. *Razón y Palabra*, 21(98), 249-275.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cousins, M. (2005). *Historia del cine*. Blume.
- Definición ABC*. (s. f.). Definición de teaser. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/teaser.php>
- Díaz, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McCraw-Hill.
- Dijk, T. van. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Duseel, I y Gutiérrez, D. (Comp.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial; Flacso; OSDE.
- Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.

- Feldman, S. (1994). *La realización cinematográfica*. Gedisa.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- Feo, R. (2015). Epistemología y práctica de la investigación sobre el aprendizaje estratégico en América Latina. *Educación y Humanismo*, 17(29), 220-235.
- Fernández, T. (2013). Enseñando competencias mediáticas en el salón de clase: televisión, publicidad y cine. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(4), 411-436.
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (Coords.). (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Ediciones Pirámide.
- Fuentes M., L. (2006). Editorial. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 7-9.
- Gallego, R. (1997). *Saber pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, A. G. (2011). *Psicología y cine: vidas cruzadas*. Editorial UNED.
- García Amilburu, M. (2006). La contribución de la formación cinematográfica del profesorado a la educación integral de los alumnos. Una experiencia didáctica. *Flumen*, 2, 33-40.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(94), 19-34.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(17), 109-135.
- González, G. y Díaz, L. (2005). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. Educar
- Gutiérrez, K. (2013). Elementos que constituyen la identidad profesional de la enfermera. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 37.
- Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134144226005>
- Hernández, F. y Rifa, M. (Coord.). (2011). La investigación autobiográfica y el cambio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 198-200.
- Hodgkinson, AW (1975). Película: ¿una disciplina central? *Literature/ Film Quarterly*, 3(4), 327-333.

- Ilomäki, L., Jaakkola, T., Lakkala, M., Nirhamo, L., Nurmi, S., Paavola, S. y Lehtinen, E. (2003). *Principios, modelos y ejemplos para diseñar objetos de aprendizaje (LO). Pautas pedagógicas en Celebrar* (Documento de trabajo para el proyecto Celebrar de la Comisión Europea, IST-2001-35188).
- Joskowicz, A. (1995). *La docencia cinematográfica en la UNAM*. Perfiles Educativos.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lázaro, J. (2018). Hacer, explicar, enseñar cine. Didáctica y epistemología de la creación fílmica. *Área Abierta*, 18(3), 477-490. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARAB.59422>
- Leymoní Sáenz, J. (2011). Desde la teoría a la práctica: una experiencia de articulación. En L. Carrizo (ed.), *Una experiencia innovadora de profesionalización de la Administración Pública* (pp. 47-65). Escuela Nacional de Administración Pública.
- Létourneau, J. y Amaya, J. A. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual*. Colección Ariadna.
- López, S. O. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad Eafit*, 46(158), 11-21.
- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20,45-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15802007>
- Mercader, Y. (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 63,47-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34023237007>
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación* (Vol. 12). Editorial Norma.
- Ortiz, Á. y Piqueras, M. J. (2003). *La pintura en el cine: cuestiones de representación visual* (vol. 11). Grupo Planeta (GBS).
- Ortiz Castillo, Á. (2017). *El cine como recurso metodológico en las aulas de segundas lenguas* [tesis de grado]. Univerisdad de Cantabria.
- Osorio, A. y Rodríguez, V. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1(2),67-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4772/477248386005>



- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 187-197.
- Paladino, D. (2006). Parte II. Presentación 7. Qué hacemos con el cine en el aula. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (p. 135). Manantial; Flacso.
- Pardo, A. (1998). Cine y sociedad en David Puttnam. *Comunicación y Sociedad*, XI(2), 53-90.
- Peña, C. (2010). Cine y educación: ¿una relación entendida? *Revista de Educación y Desarrollo*, 15.
- Pérez, M. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Scientific Journal of Media Education*, 39.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reia-Baptista, A., Burn, A., Reid, M. y Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-367. doi: 10.4185/RLCS-2014-1015
- Rico de Alonso, A. (2005). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (manuscrito inédito).
- Rodríguez, V., Osorio, A., Peñuela, D., y Rodríguez, C. (2014). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, H. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 33-47. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.1685>
- Rojas, D. (2018). Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica. El aula-locación. *Revista Kepes*, 15(18), 11-44 10.17151/kepes.2018.15.18
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500>
- Sánchez, J. (2018). *Historia del cine: teorías, estéticas, géneros*. Alianza.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

- Séguin, J. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. *Comunicar*, XV(29), 21-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15802905>
- Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? *Educación y Pedagogía*, 145.
- Siragusa, C. (2013). Pedagogía [de la] [en] experimentación: reflexiones acerca de la enseñanza de la investigación/creación audiovisual. *Toma Uno*, 2(2), 177-188. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tomal/article/view/9336>
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. Fondo de Cultura Económica.
- Svensson, V. (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. *Revista Pilquen: Sección Ciencias Sociales*, 16, 1-13.
- Tirard, L. (2003) *Lecciones de cine: clases magistrales de grandes directores explicadas por ellos mismos*. Paidós Ibérica.
- Tudor, A. (1975). *Cine y comunicación social*. Gustavo Gili.
- Úriz, M., Ballester, A., Viscarret, J. y Ursúa, J (2006). *Metodología para la investigación*. Eunote.
- Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz (eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Corprodic.
- Vega, J. (2018). “Yo no quería ser profesora”: un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(2),177.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zanada, J. (2016). *El cine nos enseña. Reflexiones experimentadas sobre el arte de la realización audiovisual*. Facultad de Bellas Artes-Editorial de la Universidad de la Plata.
- Zavala, L. (2014). *Cine y educación: de la teoría a la práctica*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Zavala, L. (Ed.). (2015). *Posibilidades del análisis cinematográfico*. Fondo Editorial Estado de México.



Este libro fue editado  
por la **Editorial Uniagustiniana**  
en abril de 2024. Bogotá, Colombia

