

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 redonda 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.