

Diseño de secuencias didácticas para un curso de iniciación a la creación cinematográfica

Design of Didactic Sequences for an Introductory Course in Cinema Creation

Sebastián Morales Escoffier*

Resumen

La investigación propone secuencias didácticas para un curso en iniciación a la creación cinematográfica cuyo objetivo es desarrollar saberes actitudinales genéricos ligados al pensamiento complejo con estudiantes universitarios. Se asume que el cine es arte, pensamiento, apertura del mundo y experiencia. De ahí que estas secuencias didácticas proponen una constante experimentación con el cine y el descubrimiento del entorno circundante del educando. Para esto se usa el paradigma educativo de la formación basada en competencias. Estas secuencias didácticas son el resultado de un taller realizado en la Universidad Católica Boliviana.

Palabras clave: Secuencia, didáctica, cine, experimentación, competencias.

Abstract

The research aims to design didactic sequences for a course in initiation to cinematographic creation to develop generic attitudinal knowledge linked to

* Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
Contacto: sebastian.morales.escoffier@gmail.com

complex thinking with university students. It is assumed that cinema is art, thought, openness of the world, and experience. Hence these didactic sequences propose constant experimentation with cinema and the discovery of the surrounding environment of the student. For this, the educational paradigm of competency-based training is used. These didactic sequences are the result of a workshop held at Universidad Católica Boliviana.

Keywords: Sequence, didactics, cinema, experimentation, competencies.

1. Introducción

La presente investigación propone secuencias didácticas para un curso en iniciación a la creación cinematográfica cuyo objetivo es desarrollar saberes actitudinales genéricos ligados al pensamiento complejo con estudiantes universitarios. Se trata de un curso corto en un espacio de formación en concreto: la Universidad Católica Boliviana.

Siguiendo la perspectiva didáctica fundada por Alain Bergala (2002) y profundizada por diferentes iniciativas como “Inventar com a diferença” (Universidad Fluminense) o “Cero en conducta” (Chile), se proponen secuencias didácticas centradas en la creación, asumiendo que ésta ocurre tanto en la realización de dispositivos cinematográficos como en el visionado de películas. Además, se asume que el arte es esencialmente experiencia (con la alteridad y el mundo de las cosas) y en tanto tal, transforma la mirada del creador acerca de la realidad. Así, se presupone que el cine tiene la potencialidad de convertirse en una forma de conocimiento del mundo (Aidelman y Collel, 2010) y, por ende, es también pensamiento. De ahí que la educación en arte sirve para ejercitar la capacidad de percepción, desarrollar un modo de conocer y aproximarse al mundo y fomentar una actitud más crítica e imaginativa. Dicho de otra manera, permite explorar las vivencias sensibles en la educación (Díaz, 2015).

Siguiendo estas líneas, la intencionalidad de proponer este curso en la universidad no tiene el objetivo de formar profesionales en cine, sino más bien pretende invitar a los estudiantes de la casa de estudios a descubrir el séptimo arte como ejercicio de pensamiento sobre la realidad y la imagen misma, a partir de una experiencia con la alteridad y la creación como un complemento a la formación que cursan.

2. La relación cine/educación

Cuando se habla de la relación entre cine y educación se tiende a considerar al primero como un mero instrumento, un medio para algo más. Hay la idea de que el cine puede servir para, por ejemplo, hacer más digeribles los contenidos de una materia determinada. Asimismo, también hay la tendencia de utilizar al cine como instrumento para transmitir lecciones de moral o para desarrollar el pensamiento crítico.

Sin embargo, estas perspectivas asumen una visión mutilada del cine. Los filmes, aquí, solo valen por un supuesto contenido edificante. No se reflexiona sobre la especificidad del cine en tanto arte y sus potencialidades en su encuentro con la educación. El cine solo puede tener una relación positiva con la educación si se permite al primero jugar con sus propias reglas y no acomodarse a las supuestas necesidades de la educación. Así, hay que ver al cine como un buen objeto, con todas sus potencialidades (Bergala, 2002).

La propuesta de Bergala se apoya en el amor al cine, considerando al séptimo arte como un proceso de creación abierto que implica mucho la racionalidad, pero también la emoción. Asimismo, se asume que el acto de visualización de las imágenes y el de la creación no son separados.

En tanto ejercicio de invención constante hay, en esta perspectiva, una apertura del mundo y un encuentro con la alteridad (Bergala, 2002; Migliorin, 2015; Fresquet, 2014). Esto porque se asume el doble carácter de la imagen cinematográfica, en tanto tiene una ligazón con el mundo pero también es capaz de alterarlo (Migliorin, 2013). Pensamiento y creación del mundo están íntimamente unidos en el acto cinematográfico.

3. ¿Qué significa pensar el cine (como buen objeto)?

Deleuze (2009) encara sus estudios sobre el cine planteando como una de las cuestiones centrales la relación entre el séptimo arte y el pensamiento. Esta posibilidad se hace patente, según Deleuze, por la idea de que el pensamiento tiene su propia duración, ligada a su vez a un particular movimiento. Así, si se puede pensar en el movimiento es porque el propio pensamiento es tal. Con esto, y apoyado en las ideas de Bergson, se plantea un paralelismo entre el cine,

la realidad y el pensamiento, en tanto los tres términos tienen algo en común: son imágenes-movimiento.

Ahora bien, en esta relación que establece Deleuze se hace patente que lo que aquí importa son los elementos formales del cine. A lo largo de sus estudios sobre el séptimo arte, el filósofo francés abunda en consideraciones sobre el fuera de campo, la profundidad de campo, el montaje, los planos secuencias, etc... La idea de Deleuze es que, si existe un pensamiento en el cine, éste se expresa a partir de imágenes-tiempo, a partir de juegos con la duración, e incluso a partir del movimiento.

De igual manera, Epstein (2015) propone un paralelismo entre el cine y el pensamiento. Ambos tendrían como operación básica el análisis y la síntesis. Así, al igual que Deleuze, Epstein plantea que el cine, a partir de sus operaciones formales, el movimiento, el encuadre y sobre todo el montaje, se convierte en una máquina de pensamiento.

Epstein afirma que el pensamiento que se opera con la máquina cinematográfica no es reductible a otras formas de pensar. El cine podría demostrar la maleabilidad del tiempo y hacer patente la relatividad del espacio. Así, en la visión de Epstein, el cine no está para reproducir una realidad pre-existente, sino más bien para construirla.

Epstein asume el cine como una máquina de pensar realidades que, sin ella, no podrían ser. Pero a su vez, es una máquina especial, porque solo en cuanto mueve la sensibilidad del ser humano se convierte en una ayuda para el pensar. Así, el cine tiene una sensibilidad y es capaz de cambiar y transformar los datos de la percepción natural. En ese sentido, el cine es una forma de pensamiento, pero también de escritura de este pensamiento.

Esta forma de escritura con las imágenes es sin embargo muy especial. A diferencia del texto escrito, el lenguaje del cine se va construyendo en cada una de las películas, en cada una de las propuestas formales (Migliorin, 2015). De ahí que se hace complicado hablar de un lenguaje cinematográfico, porque el verdadero arte se re-inventa en cada una de sus expresiones. Éste es el potencial del cine, invención de lenguajes, invención de mundos, reflexión y re-inversión de las realidades sensibles. Solo hay cine en tanto pensamiento, en tanto ejercicio de creación. En otro sentido que el planteado por Deleuze en la cita puesta arriba, se llega a la posibilidad del cine en tanto pensamiento creativo.

Esta forma de entender el pensamiento se acerca a la noción de pensamiento complejo, según la propuesta de Edgar Morin (1990 y 1999). El autor asume

la necesidad de proponer relaciones de elementos heterogéneos (en términos cinematográficos: montaje), además de la importancia dada a la incertidumbre, al encuentro con la alteridad y una reflexión ética sobre el otro y uno mismo (Morin, 2014). Todos estos elementos se relacionan con el cine como buen objeto y permiten pensar no solamente en el desarrollo integral del estudiante a partir de cursos de educación continua, pero también centrar la formación en los aspectos formales, artísticos del cine, en tanto ejercicio de exploración (y creación) del mundo.

Con todo lo dicho se propone emprender procesos de enseñanza del cine que lo conciban como ejercicio de pensamiento y creación del mundo a partir del pensamiento complejo. Se propone una forma de enseñar centrada en el descubrimiento del cine y de sus potencialidades en tanto arte y pensamiento. Para esto, es necesario sistematizar una forma de enseñar que esté en concordancia con esta idea del cine que se propone. Es decir, es necesario formular competencias y establecer estrategias didácticas y de evaluación integradas en la formación para lograr los objetivos establecidos. En un concepto, es necesario crear secuencias didácticas.

4. Conceptos guía

4.1. La formación basada en competencias

Para emprender esta tarea hemos elegido tres perspectivas teóricas que tienen una intrínseca relación: la formación basada en competencias, el cine como buen objeto y el pensamiento complejo.

La formación basada en competencias va a proporcionar el concepto de secuencia didáctica y los componentes que debería tener ésta para una buena intervención educativa. La teoría del cine como buen objeto, en cambio, ofrece el marco filosófico, estético y metodológico a las secuencias didácticas que van a ser aplicadas. Y por su parte, el pensamiento complejo, bajo la estela de Edgar Morin, plantea los saberes genéricos que el curso propuesto busca desarrollar. De ahí que, a su vez, proporciona los criterios de evaluación de las didácticas usadas.

Se ha escogido la formación basada en competencias porque tiene elementos en común con la propuesta metodológica del cine como buen objeto. Hay en ambas perspectivas un énfasis en la experiencia. La formación en competencias prefiere didácticas que privilegien una posición activa del estudiante. Ya no se

trata meramente de llenar de contenidos a los estudiantes, sino de dotarles de elementos para que puedan indagar y experimentar a partir de situaciones problemáticas propuestas tanto por los docentes como por los mismos educandos.

Además, en ambos la creatividad tiene un lugar central y es considerada como una de las competencias genéricas centrales para los nuevos desafíos actuales (Pimienta, 2011; Gonzáles y Waagenaar, 2004; Beneitone *et al.*, 2007; Tobón *et al.*, 2010) hablan del estudiante como un sujeto “creactivo”, es decir, capaz de crear y poner en acción el conocimiento adquirido con la colaboración de los demás.

Ahora bien, desde la perspectiva elegida, se entiende el concepto de competencias como:

procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran un saber ser (auto motivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2004:47).

En esta definición de competencias se hace claro que esta noción no se refiere meramente a un desempeño mecánico de una tarea y desborda toda visión funcionalista o utilitarista del estudiante y de su formación. De hecho, en la cita se plantea que una competencia implica al menos tres elementos: un saber hacer (procedimientos), un saber conocer (conocimientos) y un saber ser (actitudes).

Ahora bien, para desarrollar las competencias es necesario un proceso educativo con actividades concatenadas a partir de lo que son las secuencias didácticas:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón *et al.* 2010:20).

Para lograr las metas determinadas por las secuencias didácticas es necesario tomar en cuenta los componentes que hacen parte de éstas. En primer lugar, un problema significativo. La formación basada en competencias asume que la educación debe ser pertinente con el contexto. De ahí que el detonador de

toda secuencia didáctica es una situación problemática que permita al estudiante desplegar una serie de habilidades, conocimientos y actitudes para su resolución, y de esa manera desarrollar en los propios educandos nuevos conocimientos (Pimienta, 2011).

El problema significativo permite cumplir con ciertas características que debería tener una buena didáctica, como ser el hecho de que sean motivadoras (puesto que implican un reto), pertinentes (porque están acordes a un contexto determinado), activas (en tanto buscan la resolución de un problema) y reflexivas (en el sentido de que es necesario reflexionar sobre la naturaleza del problema y los posibles caminos para su resolución) (Tobón, 2004).

En una formación en artes también es posible partir de estos problemas significativos. Es lo que más adelante se van a denominar dispositivos. Se trata de proponer situaciones o problemas a los estudiantes que requieran una resolución de índole estética, es decir, que implique una solución formal. Por ello, los problemas no deben tener en sí mismos su respuesta, sino que deben ser lo suficientemente ambiguos y abiertos para que el estudiante, antes de pensar en la resolución del mismo, piense en su naturaleza (Verdejo, Encinas y Trigos, 2011). Esto permite que el estudiante emprenda procesos de reflexión y que ponga en juego su propia subjetividad en la interpretación del problema, a partir de lo cual se puede desarrollar un pensamiento complejo y una actitud creativa en la actividad propuesta en clases.

Otro componente importante es la evaluación formativa. Se trata de un proceso continuo que permite determinar los avances, logros y aspectos a mejorar. Es decir que la evaluación desde el punto de vista de las competencias no es meramente la finalización de un proceso formativo. Es más bien una parte integral de la formación. Esto porque se asume que es importante generar habilidades de auto-regulación para fomentar la autonomía y la responsabilidad del aprendiz.

Así pues, la evaluación implica la aplicación de diversos criterios que involucren a los estudiantes en procesos de auto-regulación (diciendo de forma clara los estándares de desempeño, los objetivos del currículo y haciendo retroalimentaciones oportunas) y reflexión. Se busca promover la autocrítica y el compromiso con el proceso de enseñanza (Verdejo *et al.*, 2011).



Dispositivo: Sensaciones

4.2. Los principios del cine como un buen objeto

Para los propósitos de la investigación, se han detectado cuatro ideas que aparecen en las perspectivas que asumen al cine como buen objeto. Los cuatro principios son: a) el cine como experiencia, b) el cine como ejercicio democrático, c) el rechazo a la teoría “De pokemon a Dreyer”, d) la creación cinematográfica. A continuación se desarrolla cada uno de estos principios.

4.2.1. El cine como experiencia

¿Cómo enseñar cine desde esta perspectiva? Bergala (2002) responde a esta pregunta con un impase: no se puede. El autor señala que el cine no puede ser transmitido, como se podría hacer, por ejemplo, con las matemáticas. El séptimo arte, en cambio, se experimenta:

El arte no se enseña, se encuentra, se experimenta, se transmite por otras vías diferentes al discurso aislado, al saber, e incluso, sin ningún tipo de discurso. El asunto de la enseñanza es la regla, el arte debe ganar el lugar de la excepción (Bergala, 2002: 30).

De ahí que enseñar sobre las imágenes en movimiento pasa primeramente por un “no saber”, por una invención constante con todos los actores (Migliorin, 2013). Lo importante, como señalan Aidelman y Collel (2010), es asumir el cine como una aventura, como una experiencia. De ahí que en un proceso educativo Migliorin va a comprender el cine como la posibilidad de intensificar las invenciones del mundo (2013).

Para enseñar cine es necesario adentrarse en una aventura, en tanto docente, en tanto estudiante. Así, en la propuesta aparece la imperiosa necesidad de transmitir un amor por el cine. Por tanto, implica que hay una modificación de la función del docente. Bergala (2002) recurre, para describir esta nueva función, a la figura del “*porteur*”. Según explica el autor, en francés el “*porteur*” era un barquero que ayudaba a las personas a pasar de una orilla a otra. La característica esencial de este personaje es que cruzaba la orilla con las personas, asumiendo los mismos riesgos que él. Así, en una experiencia educativa como la propuesta aquí, el docente y el estudiante se enfrentan a los mismos riesgos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El docente transmite un deseo, sin estar del todo seguro de que esa acción va a llegar a un buen puerto.

4.2.2. El cine como ejercicio democrático

Es necesario echar mano aquí a un libro de Jacques Rancière para comprender la dimensión democrática que asume una enseñanza del cine bajo los términos planteados aquí. Se trata de *El maestro ignorante* (2003).

Rancière propone suprimir las explicaciones en los procesos educativos. Esta propuesta se basa en una observación muy sencilla. El ser humano aprende muchas cosas sin necesidad de explicaciones, como, por ejemplo, la lengua materna. El ser humano aprende por necesidad, siguiendo un método azaroso, explorando, equivocándose (Rancière, 2003).

Pero, además, el rechazo a la explicación tiene un fundamento político. El lugar central que tiene la explicación en las metodologías de la educación tradicionales, obliga a una inteligencia, la del estudiante, a estar siempre atada a la del profesor (Rancière, 2003). El estudiante no descubre las cosas por sí mismo, sino que más bien “se las descubren”. Es un círculo vicioso difícil de salir, porque convence al estudiante de su incapacidad de comprensión. Siempre va a haber un contenido que el estudiante no sepa, que requiera de un profesor que se lo explique.

No hay que pensar, sin embargo, que esta educación implica la supresión del profesor, sino más bien un cambio en su función. No es una apología del “*laissez-faire*”. En todo caso, el docente debe ser capaz de dirigir el proceso educativo, pero planteándose su labor desde otra función (Migliorin, 2015). En la propuesta de *El maestro ignorante* el docente interroga, hace trabajar la inteligencia del estudiante. Se trata de entender la educación como la relación de dos seres racionales en la cual cada uno de ellos hace el esfuerzo de comprender y hacer comprender al otro. Hay pues el planteamiento de una igualdad de

inteligencias, pues ninguna de ellas está subordinada a la otra. En esta relación educativa con la alteridad, con el otro, hay la intervención de un tercero: un texto (Rancière, 2003).

Así, el docente, siguiendo un método mayéutico, solo tiene que dedicarse a hacer tres preguntas: ¿qué ves?, ¿qué haces?, ¿qué piensas? Frente al texto (que en este caso puede ser una película), el estudiante debe ser capaz (creerse capaz) de describirlo de manera extensiva y apegada a lo que está realmente en el texto (Rancière, 2003). Bergala (2002) va a afirmar, siguiendo esta línea, que no es posible explicar una película a un grupo de estudiantes. No hay interpretaciones correctas o incorrectas, solo hay el deseo de transmitir el amor por la imagen, por un plano, por un movimiento de cámara. Es en el diálogo, a partir de la descripción de lo que se ve, que es posible construir esta relación amorosa.

4.2.3. El rechazo de la teoría “de Pokemon a Dreyer”

Sobre el punto del visionado, Bergala (2002) parte desmintiendo la efectividad de la teoría que él denomina “de Pokemon a Dreyer”. Según dicha teoría, habría que mostrar a los estudiantes un cine que les sea familiar, sencillo, para ir de a poco aumentando la complejidad de las obras hasta llegar al análisis de los maestros del cine. Bergala se opone a esta teoría asumiendo que de esta manera no es fácil despertar el amor, el deseo por el cine. Las obras que realmente quedan en las pupilas y en la memoria de los espectadores son las películas que se resisten, que proponen varias capas de lecturas, que exigen un trabajo activo por parte del espectador.

Así, Aidelman y Collel (2010), que trabajan sobre todo con niños y estudiantes de secundaria, lanzan la siguiente invitación:

Especialmente en el ámbito de la educación artística, a menudo el temor nos hace caer en la trampa del “paso previo”. Muchas veces se retrasa el momento de presentar lo verdaderamente grande. “Los chicos aún no están preparados”, “no les va a gustar”, “no están acostumbrados a este tipo de películas (o de música, o de espectáculo o de literatura)”, etc. La lista de expresiones retardadoras es inmensa. Y la reacción suele ser la de “empezar” con algo que resulte más próximo, la de optar por ir dando, poco a poco, pasitos pequeños para quizás un día se pueda llegar a lo más alto. Pero tenemos el deber de preguntarnos si no estamos desperdiciando tiempo precioso. Si un chico o una chica pueden disfrutar con Mozart, Paul Klee, Jean Vigo o Kafka, ¿por qué mostrarles cosas que hasta nosotros mismos consideramos menores, cuando no banales? (25).

La obra de arte vale por sí misma y tiene la capacidad de emocionar y por supuesto de despertar un amor por las imágenes. Bergala (2002) asume que

un niño es absolutamente competente para comprender una obra de arte sin ninguna explicación previa. El autor afirma que es posible proyectar a niños películas “complejas”, como por ejemplo *Al azar de Baltasar* (Bresson, 1966) o *Pierrot el loco* (Godard, 1965) si se escoge el fragmento correcto. Aidelman y Collel (2010) muestran a niños películas de Kiarostami y Erice para inspirarlos a hacer sus propios ejercicios de “filmación”. En todo caso, se asume que si las películas han trascendido en la historia del cine es porque son imágenes que sorprenden y pueden mover a cualquier tipo de espectador.

De ahí que Bergala propone la didáctica de los fragmentos puestos en relación (FMR, por sus iniciales en francés). En esta estrategia se propone mostrar fragmentos de películas sin mayor introducción. Hay dos razones por las cuales se trabaja solamente con fragmentos. En primer lugar, se busca despertar el deseo de los estudiantes de ver el resto. Si el fragmento ha llamado la atención al espectador, es probable que el educando busque más información acerca de la película y/o el director (Bergala, 2002). En segundo lugar, el FMR está acorde con los principios mencionados arriba. Aquí no hay un discurso pre-establecido, sino que el propio pensamiento va encontrando las relaciones de los fragmentos a partir de la mera observación de ellos. En palabras del cineasta José Luis Guerin: “La clase ideal para mí consistiría en reemplazar mi función como orador por ser una especie de *diskjockey* que simplemente pone en relación una serie de fragmentos” (cit. en Sourdis, 2014:19). En este sentido, docente y estudiantes construyen una interpretación conjunta de la película (Bergala, 2002). El ejercicio no tiene que ver con una especie de zap-



Dispositivo: Mostrar/ocultar.

ping televisivo, sino de hacer el esfuerzo de destilar en el visionado las grandes cuestiones del cine y, por supuesto, de la creación.

Ahora bien, Aidelman y Collel (2010), recomiendan comparar las secuencias a partir de criterios previamente establecidos. La intención es escoger fragmentos a partir de una categoría cinematográfica que serviría de hilo conductor a lo largo de la experiencia didáctica. En una clase se puede mostrar secuencias que exploren el espacio, el color, la luz, el encuadre, etc. La comparación de la manera en que varios cineastas han resuelto un problema referido a alguna de estas cuestiones permite hacer patentes sus elecciones creativas (Bergala, 2014). Así, la visualización de los fragmentos es un proceso inseparable de la realización.

4.2.4. Los principios de la creación

Todos estos postulados no tienen sentido si no se da la posibilidad de la experimentación con el cine, de crear a partir del desarrollo de este amor al séptimo arte, a partir de la libertad y la igualdad de las inteligencias. Ahora bien, ¿cómo conducir la creación que esté acorde con los principios planteados aquí y que además permita escapar de productos estereotipados?

En las experiencias citadas, los autores se han enfrentado con este mismo problema. La solución propuesta tiene que ver con una paradoja: para despertar la libertad en la creación, hay que poner limitaciones a la misma. Es necesario crear reglas de juego (Fresquet, 2014). Estas reglas deben ser capaces de permitir una creación auténtica, abrir la imaginación, abrir al mundo. Son puntos de partida que se espera obliguen a los estudiantes a tomar decisiones, a enfrentarse a los verdaderos retos de la creación (Aidelman y Collel, 2010).

Ahora bien, las reglas propuestas en lo que Migliorin (2015) llama dispositivos tienen que ser pocas, objetivas y que generen descontrol. Se trata de producir un equilibrio entre límites, recortes y abertura. La abertura es importante, puesto que los estudiantes deben ser capaces de generar un discurso de las cosas que realmente les importe. El docente no les impone temáticas, sino limitaciones en la forma de hacer, de tal manera que el estudiante esté obligado a mirar el mundo con otros ojos. De hecho, más importante que la elección de una temática es la elección de una perspectiva (Sourdis, 2014).

Así, por ejemplo, Bergala (2002) propone un dispositivo que aparece como fundamental en las tres experiencias citadas. Se trata de los “Minutos Lumière”. Siguiendo el vínculo entre visionado y creación, se muestra a los estudian-

tes las “primeras” películas del cine, las realizadas por los hermanos Lumière. Después de ver las filmaciones los estudiantes graban sus propios “Minutos Lumière”, es decir, asumiendo que se tiene las mismas limitaciones de los pioneros del cine: se filma un minuto, sin cortes y sin movimientos de cámara.

La gran cantidad de dispositivos puestos en práctica por las diferentes experiencias tienen una estructura similar, la cual Bergala (2002) resume con la exigencia de que los estudiantes pongan en práctica tres operaciones mentales: elección/disposición/ataque. No son operaciones sucesivas, sino que se combinan en el acto de creación.

La primera operación mental tiene que ver con elegir los aspectos de la realidad que se quieren mostrar. Disponer significa ordenar las cosas, poner una detrás de otra (los actores, los elementos de la decoración, etc...), mientras que el ataque es la forma en que se va mostrar lo elegido, el ángulo de cámara, la distancia de la cámara en relación a lo filmado, el encuadre, etc...

Hay que hacer notar que todas estas didácticas son propias del cine documental. Esto posibilita la toma de conciencia del contexto del estudiante a partir de su percepción. Pero también permite pensar en la dimensión ética de la imagen. Más específicamente, en una pregunta que se hace transcendental en una sociedad tan mediatizada como la actual: ¿qué significa hacer una imagen? (Migliorin, 2015). Es decir, implica preguntarse sobre la responsabilidad de crear una imagen, pregunta de vital importancia para cualquiera que quiera trabajar de manera idónea en las artes.

Las reglas colocan cierta situación en crisis y demandan gestos de auténtica creación. Se pone en crisis las formas de percibir. Es por eso que estos dispositivos rechazan la idea de que la narración esté en el centro de los ejercicios propuestos por los estudiantes. No se trata de enseñar una manera de hacer mecánica, sistemática, sino que el cine se convierta en herramienta de creación y exploración del arte, pero también y esencialmente, de la vida. En el dispositivo artístico lo que importa es que los educandos puedan encontrar sus propios caminos (Migliorin, 2015).

Éste es tal vez el elemento que hace que esta corriente se distinga de las formas tradicionales de enseñar cine. En general, en cualquier curso de cine, lo primero que se le enseña al estudiante son los valores de plano. Se explica su utilidad y la manera de usarlos. Esta forma de enseñar conduce a un hacer mecánico, en cortometrajes en los cuales la vida se deja de lado y la centralidad de la obra es la utilización “correcta” de los aspectos técnicos del lenguaje cinematográfico.



Dispositivo: Video-carta.

Lo que se exige a los estudiantes es justamente lo que los grandes maestros del cine han experimentado con la imagen. Nada de copias, sino experimentación desde el primer dispositivo. Experimentar el cine es también inventarlo. Esto conlleva a su vez a un rechazo del “bien hacer” (Migliorin, 2015), puesto que, si se privilegia la experimentación sobre los aspectos técnicos, ¿cómo se podría evaluar lo realizado por los estudiantes en esos términos? En esta perspectiva, la verosimilitud, los cortes bien hechos, la inteligibilidad, la “redondez” del guion no parecen ser importantes.

Lo transcendental es pues la capacidad de observar, de pensar el cine y el mundo desde una perspectiva singular, íntima y original. Esta posición, que evidentemente sigue las reglas del juego del arte, se hace complicada en el ambiente educativo. ¿Cómo evaluar de manera objetiva este tipo de intervención pedagógica? Evidentemente, es necesario cambiar los presupuestos de la evaluación. Para eso, en el próximo acápite, se van a proponer algunos criterios que podrían permitir hacer una evaluación de la intervención a partir de lo propuesto por Edgar Morín y su paradigma del pensamiento complejo.

4.3. El pensamiento complejo

Hay que entender el pensamiento complejo como una herramienta para un acto auténtico de creación. Si se retoman las ideas de Morin en el marco de esta investigación es porque en el pilar de la propuesta se encuentra un principio de indeterminación y de incertidumbre, puesto que la complejidad implica sistemas de relaciones múltiples en los cuales no siempre se puede predecir los resultados de una acción.

A partir del concepto de pensamiento complejo, Morin trata de formular una propuesta en el ámbito de la educación. El autor francés plantea que hay siete saberes necesarios para la educación del futuro. Sin embargo, para los objetivos de esta investigación solo se toman cuatro de ellos. Se los expone a continuación.

En primer lugar, enfrentar la incertidumbre. Esto quiere decir asumir la creación como una apuesta, lo que implica una relación entre observación atenta, planificación y la espera del azar.

En segundo lugar, asumir la consciencia del estudiante de las decisiones que toma y de los procesos seguidos para crear una determinada imagen desde un punto de vista creativo (la idea, el concepto) y material (la consecución de los elementos de producción necesarios).

El tercer saber es la ética del género humano, que implica una reflexión acerca de la imagen creada por uno mismo y por otros, en donde se plantea la pregunta: ¿qué significa el acto de filmar a otro y a uno mismo?

Finalmente, un cuarto saber es el conocimiento pertinente, la capacidad de crear relaciones pertinentes tomando en cuenta una reflexión sobre la realidad y la forma de ver el mundo del (los) creador(es).

5. Una guía para aplicar los conceptos en una experiencia concreta

A partir de los conceptos desarrollados arriba se ha llevado a cabo un taller de cine en la Universidad Católica Boliviana. A continuación se describe la secuencia didáctica utilizada. Si el lector quiere profundizar en esta metodología se recomienda ver Morales (2017) en donde se explica con todo detalle dicha experiencia educativa. Asimismo, para una descripción detallada de los dispositivos se puede revisar Migliorin *et al.* (2016).



Dispositivo: Marcos.

El taller propuesto es un curso de iniciación a la creación cinematográfica. De ahí que en este curso se desarrollan saberes básicos. Es decir, los estudiantes al salir del taller, no van a ser capaces de realizar películas en un nivel profesional. Esto implica la consecución de varios saberes procedimentales y conceptuales que no son posibles de desarrollar en el tiempo estipulado para el taller. De ahí que el curso se centra sobre todo en los saberes actitudinales genéricos que permiten crear y explorar con el cine, es decir, en el desarrollo de un pensamiento complejo base para la posterior consecución de otros saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales, tanto para la creación cinematográfica como para otras disciplinas. De ahí que, si bien en la tabla presentada abajo se describe la competencia completa, en los ejes procedimentales de la misma se pone especial énfasis en estos saberes actitudinales. Sin embargo, como el lector notará, en los criterios también se toman en cuenta algunos saberes procedimentales básicos, ligados al pensamiento complejo.

Descripción de la competencia

<p>Dominio de competencia: Cine</p> <p>Competencia: Los estudiantes crean videos de corta duración en los que se haga patente un nivel autónomo en el pensamiento complejo acerca de la imagen y/o la realidad cotidiana.</p> <p>Nivel: Iniciación al cine con universitarios.</p>
Eje procesual 1: Enfrentar la incertidumbre
Criterios:
Utiliza el azar y el error como materia prima para la creación cinematográfica
Decide conscientemente lo que va a filmar a partir de las tres operaciones mentales: elección/disposición/ataque
Eje procesual 2: Conciencia de los procesos creativos
Criterios:
Reflexiona acerca de los resultados a los que llega (dificultades, aciertos, errores, etc...)
Piensa en diferentes alternativas creativas para la solución de un problema estético (en producciones realizadas por él mismo o por otras personas).
Eje procesual 3: Ética del género humano
Criterios:
Reflexiona sobre el otro en tanto sujeto filmado (¿por qué y cómo filmar al otro?) y como espectador.
Plasma en imágenes concretas la reflexión.
Explora al "yo" en los trabajos realizados.
Eje procesual 4: Conocimiento pertinente
Criterios
Observa atentamente la realidad.
Usa la realidad cotidiana como materia prima para la realización de trabajos audiovisuales, a partir de una actitud de curiosidad y apertura del mundo.
Creación de relaciones pertinentes a partir de los mecanismos básicos del cine: fuera de campo, encuadre, montaje, etc...

5.1. Organización de las secuencias didácticas

A lo largo de la investigación se han elaborado dos secuencias didácticas. Hay dos razones para esta elección. Cada una de las secuencias didácticas enfatiza diferentes dimensiones del pensamiento complejo. Es decir que, después de la evaluación diagnóstica y del análisis de las fortalezas y las debilidades del grupo objeto de la aplicación, el docente puede escoger dos caminos a seguir, según las necesidades del contexto. Así por ejemplo, al detectar que la fortaleza del grupo de la UCB era el conocimiento pertinente, pero que su debilidad era

la ética del género humano, se ha escogido seguir la secuencia didáctica que trabaje esta última. De ahí que proponer dos secuencias didácticas permite cierta flexibilidad en el proceso educativo y, por ende, que sea más pertinente a las necesidades de los educandos.

La segunda razón para proponer dos secuencias didácticas tiene que ver con una flexibilidad en los tiempos que se tiene para el proceso educativo. Es decir que, en la propuesta, según el tiempo que se tenga, se puede trabajar con una sola secuencia (puesto que son independientes entre sí) pero también se puede usar ambas (porque tienen relación y una estructura similar).

Ambas secuencias didácticas tienen una estructura similar, alternando momentos de visionado de películas de los grandes maestros del cine, realización de dispositivos y visionado de los trabajos de los estudiantes. En la medida de lo posible, cada una de las clases contiene estos tres momentos. Ambas secuencias prevén once sesiones, cada una de ellas de dos horas.

El orden de los dispositivos responde a dos criterios complementarios. En primer lugar, se va de lo más simple a lo más complejo. Es decir, se va desde dispositivos en donde no es necesario ningún tipo de montaje, a los que requieren una reflexión mayor sobre la combinación de las imágenes.

En el caso de la primera secuencia, se han ordenado los dispositivos según “grandes problemas del cine”, los cuales, siguiendo a Tobón, Pimienta y García (2010), corresponderían a los problemas significativos (ver ilustración 1). A su vez, estos problemas se ordenan de menor a mayor complejidad conceptual (los últimos son los que requieren una mayor reflexión y más práctica para ser comprendidos en su cabalidad).

Mientras que en la segunda secuencia se trabaja durante toda la clase a partir de un solo problema significativo que lleva como título “Explorando las capacidades expresivas del cine”, aquí los dispositivos se ordenan según su profundidad en la exploración del (los) lenguaje(s) cinematográfico(s) o del mundo circundante. En este caso también se va de lo más simple a lo más complejo.

Ambas secuencias parten por la realización de los “Minutos Lumière”. Este dispositivo permite reconocer cuál es el nivel de los estudiantes con respecto al pensamiento complejo, pero también las expectativas y dinámicas internas del grupo. Esta primera clase, por tanto, permite saber cuál es la dirección que va ir tomando el curso.

A continuación se describen las secuencias didácticas. En ambas se propone una ilustración sobre su organización

Ilustración 1. Esquema organizativo de la secuencia didáctica 1, énfasis en la ética del género humano

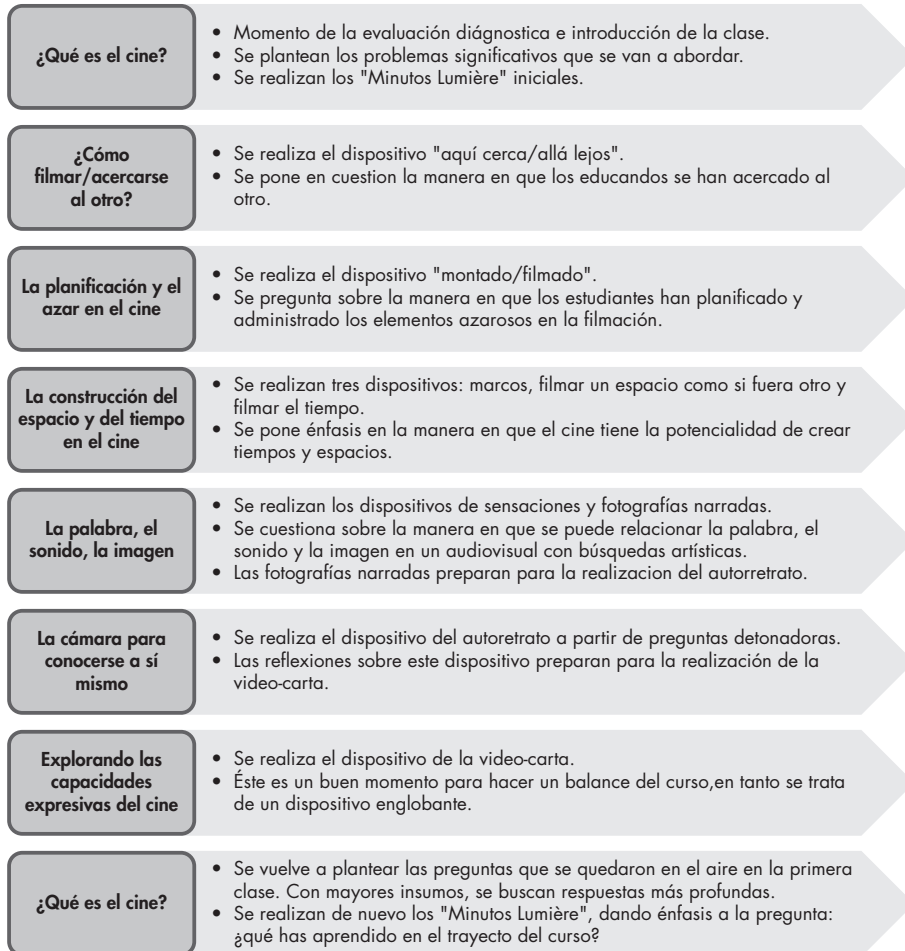
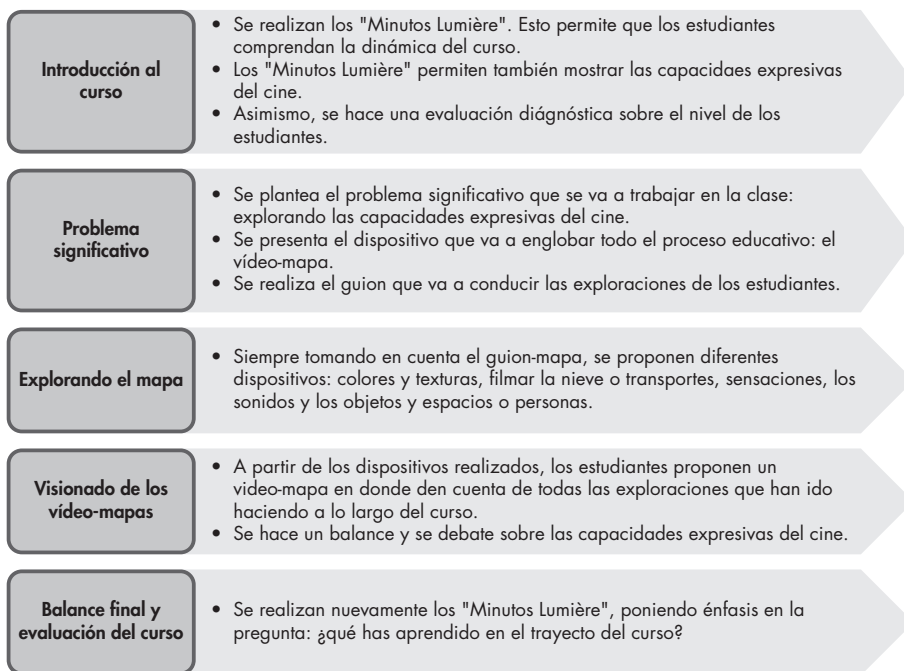


Ilustración 2. Secuencia didáctica 2, énfasis en conocimiento pertinente



Parte trascendental de las secuencias didácticas son las evaluaciones formativas. Siguiendo la lógica de la formación basada en competencias, las evaluaciones no sirven como una especie de presión a los estudiantes, sino que permite que los educandos puedan medir sus avances, lo que posibilita que éstos se auto-regulen y se auto-motiven. De ahí que se proponen también criterios de evaluación, sin perder de vista el paradigma del pensamiento complejo y el del cine como buen objeto. Estos criterios, como todo el proceso formativo, necesariamente deben ser abiertos y asumir una visión de la educación horizontal.

Competencia a evaluar:	Los estudiantes crean videos de corta duración en los que se haga patente un nivel autónomo en el pensamiento complejo acerca de la imagen y/o la realidad cotidiana					
	Criterio					
Enfrentar la incertidumbre	Indicadores	Nivel inicial	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico	Meta-cognición
	<p>Capacidad de utilizar el azar y el error como materias primas para la creación cinematográfica</p> <p>Decisión consciente a partir de las tres operaciones mentales: elección/ disposición/ ataque</p>	Las decisiones que toma tienen que ver con el azar, mientras que la planificación es mínima.	Planifica de manera adecuada lo que quiere filmar, tratando de reducir los elementos azarosos al mínimo.	Busca las imágenes a filmar a partir de un concepto básico previamente establecido y toma sus decisiones estéticas de manera consciente, las cuales se traducen en una forma cinematográfica	Si bien planifica lo que va a filmar y es capaz de explicar las decisiones creativas tomadas, también sabe aprovechar el azar y sus propios errores para mejorar sus trabajos.	<p>¿Cuál era la intención al filmar esto?</p> <p>¿Qué decidiste dejar fuera del encuadre?, ¿por qué?</p> <p>¿Por qué colocaste los elementos de esa manera?</p> <p>¿Qué fue planificado y que fue producto del azar?</p>
Conciencia de los procesos creativos	Indicadores	Nivel inicial	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico	Meta-cognición
	<p>Reflexión de los estudiantes acerca de los resultados a los que llega (dificultades, aciertos, errores, etc....)</p> <p>Capacidad de los estudiantes de pensar en diferentes alternativas creativas para la solución de un problema estético (en producciones realizadas por ellos o por otras personas).</p>	En la reflexión sobre los trabajos realizados, el estudiante se limita a describir los procesos o lo que se ve en pantalla.	Reconoce los errores y los aciertos cometidos durante la filmación.	Propone diferentes soluciones creativas para la solución de un problema estético a partir de la reflexión de los resultados esperados y llegados anteriormente.	La reflexión acerca de los errores y de las diferentes soluciones creativas lleva al estudiante a explorar nuevas formas de hacer.	<p>¿Cómo hiciste este plano, imagen o secuencia?</p> <p>¿Qué sentiste al filmar?</p> <p>¿Qué hubieras hecho diferente?</p> <p>¿Estás satisfecho con lo que hiciste?</p> <p>¿Pensaste en un espectador para tu trabajo?</p>

Competencia a evaluar:	Los estudiantes crean videos de corta duración en los que se haga patente un nivel autónomo en el pensamiento complejo acerca de la imagen y/o la realidad cotidiana					
	Criterio					
Ética del género humano	Indicadores	Nivel inicial	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico	Meta-cognición
	Reflexión sobre el otro en tanto sujeto filmado (¿por qué y cómo filmar al otro?) y como espectador.	No hay una reflexión sobre el cómo filmar al otro, ni en la imagen realizada ni en las discusiones posteriores.	Se reflexiona sobre cómo filmar al otro y a sí mismo, pero ésta no se traduce en una exploración formal, plasmada en imágenes.	Se reflexiona sobre el otro y sobre sí mismo y hay un intento de plasmar en imágenes concretas este pensamiento.	La reflexión sobre el otro y uno mismo llevan a la exploración y creación de nuevas formas cinematográficas.	¿Cómo te acercaste al otro para filmarlo?, ¿te fue difícil?, ¿por qué? ¿En qué ha aportado la participación del otro en tu dispositivo? ¿Qué has descubierto de ti mismo en el dispositivo? ¿Cómo se ha sentido el sujeto filmado en tu dispositivo?
	La reflexión se plasma en imágenes concretas.					
	Catarsis: exploración del yo en los trabajos realizados.					
Conocimiento pertinente	Indicadores	Nivel Inicial	Nivel básico	Nivel autónomo	Nivel estratégico	Meta-cognición
	Observación atenta de la realidad.	No hay una observación atenta de la realidad, lo que se verifica en el hecho de que no hay una real justificación de lo filmado por el estudiante.	Si bien el estudiante se fija en elementos de la realidad para crear, todavía no es capaz de usar esta observación en sus creaciones audiovisuales.	El estudiante observa atentamente la realidad y utiliza esta observación para sus propias creaciones audiovisuales.	El estudiante no solamente observa atentamente la realidad y la usa para la realización de trabajos audiovisuales sino que también propone relaciones pertinentes a partir de los mecanismos básicos del cine.	¿Hay diferencias entre lo que has filmado y el objeto filmado? ¿Cuáles?, ¿por qué? ¿Qué has aprendido o descubierto en la realización del dispositivo?
	Uso de la realidad cotidiana como materia prima para la realización de trabajos audiovisuales a partir de una actitud de curiosidad y apertura del mundo.					
	Capacidad de crear relaciones pertinentes a partir de los mecanismos básicos del cine: fuera de campo, encuadre, montaje, etc...					

6. Conclusiones

La investigación ha partido de una idea del cine que proviene de su propia teoría, pero con la intención de volverla una práctica educativa. Lo que interesaba era proponer una ligazón entre un qué (una idea abstracta, un ideal) y un cómo hacer (pasos, metodologías que puedan ser replicadas en la educación superior).

El hecho de que la propuesta se basa en la experimentación, en la experiencia, implica invitar a los estudiantes a ver el mundo de otra manera. De ahí que esta propuesta educativa, a partir de los aportes de Edgar Morin, sirven para la construcción de competencias genéricas que pueden usarse para pensar el mundo de otra manera y, por ende, ser base para el desarrollo de saberes actitudinales de carreras ligadas a las ciencias humanas, sociales y al arte. Todo esto sin dejar de lado las potencialidades del cine, es decir, asumiendo su carácter de buen objeto. Esta experiencia educativa aporta un elemento que es vital en contextos tan complejos como los actuales: un sano cuestionamiento del mundo a partir de la puesta en crisis de la “percepción normal” de las cosas.

Recibido: agosto de 2018

Aceptado: octubre de 2018

Referencias

1. Aidelman, N. y L. Collel. 2010. "De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica", en *Revista contemporánea de educação*, vol 5, Nº 10, pp. 23-33.
2. Beneitone, P., C. Esquetini, J. González, M. Maletá, G. Siufi y R. Wagenaar. 2007. "Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final proyecto Tuning América Latina". Bilbao: Universidad de Deusto.
3. Bergala, A. 2002. *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Petite bibliothèque des cahiers du cinéma.
4. ----- 2014. "Compartir los gestos de creación". *Cinema Comparat/ive Cinema*, vol. II Nº 5, pp. 12-17.
5. Deleuze, G. 2009. *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus.
6. Díaz, G. 2015. "Modelo didáctico basado en el pensamiento complejo y la teoría de las inteligencias múltiples, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del área de arte en el nivel secundario" (Tesis de doctorado por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú).
7. Epstein, J. 2015. *La inteligencia de una máquina: una filosofía del cine*. Buenos Aires: Cactus.
8. Fresquet, A. 2014. *Cine y educación: la potencia del gesto creativo, reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Ocho libros.
9. Gonzáles, J. y R. Waagenaar. 2004. "Tuning Educational Structures in Europe: informe final, fase uno". Bilbao: Universidad de Deusto.
10. Migliorin, C. 2013. "Sobre cinema, infância e escola", en A. Fresquet (ed). *Cinema para aprender e desaprender: Currículo de cinema para escolas de educação básica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
11. ----- 2015. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azogue.
12. Miglorin, C., I. Pipano, L. Garcia, A. Guerreiro, C. Nanchery y F. Benevides. 2016. *Cuadernos del inventar: cine, educación y derechos humanos*, Niteroi: Universidade Federal Fluminense.
13. Morales Escoffier, S. 2017. *Diseño de secuencias didácticas para un curso de iniciación a la creación cinematográfica para el desarrollo de saberes actitudinales genéricos propios del pensamiento complejo con universitarios*. (Tesis de maestría por la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", La Paz, Bolivia).
14. Morin, E. 1990. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
15. ----- 1999. *Les sept savoirs nécessaires de l'éducation du futur*. Paris: Seul.
16. ----- 2014. *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud.
17. Pimienta, J. 2011. "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior", en revista *Bordón*, vol. 63, Nº 1, pp. 77-92.
18. Rancière, J. 2003. *El maestro ignorante: cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
19. Sourdis, C. 2014. "Cineasta espectador, espectador cineasta. Reflexiones de José Luis Guerin acerca de su experiencia como profesor", en revista *Cinema Comparat/ive Cinema*, vol. 2, Nº 5, pp. 18-23.

20. Tobón, S. 2004. *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.
21. Tobón S., J. Pimienta y J. A. García. 2010. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México DF: Pearson Educación.
22. Verdejo, P., M. Encinas y L. Trigos. 2011. “Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias”, en Innova Cesal, *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*, Veracruz, Universidad de Veracruz, pp. 19-45.