

# DICERE

Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO / COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA



JUL/DIC 2022

2

ISSN 2954-369X

# DICERE

Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes

---

**DICERE**, Año 1 No. 2, julio-diciembre 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo a través de la Coordinación de la Investigación Científica, Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030, Tel. +52 443 322 3500, <https://publicaciones.umich.mx/revistas/dicere/ojs/>, [dicere.publicaciones@umich.mx](mailto:dicere.publicaciones@umich.mx). Editor: Fabián Herrera León. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-060714500100-102, ISSN: **2954-369X**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Área de Tecnologías y Procesos de Información de la Coordinación de la Investigación Científica, Hugo César Guzmán Rivera, Edificio C-2., Av. Francisco J. Mújica, s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 58030, Tel. (443) 316 74 36 y Fax (443) 327 23 66, fecha de última modificación, 1 de julio de 2022.

DICERE. Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes está incluida en Latindex. DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2>

## POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Se permite la reproducción, publicación, transmisión, difusión en cualquier modo o medio de cualquier parte del material contenido en el archivo (únicamente texto sin imágenes) sin alterar o modificar el original, con fines de referencia y/o reproducción, académicos o educacionales, con excepción de los personales o comerciales, citando la fuente de referencia y otorgando el crédito correspondiente al autor y al editor.

Sitio implementado por el equipo de la Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo sobre la plataforma OJS3/PKP.

**IMAGEN DE PORTADA** *Óbito*. Izaí Lázaro. Litografía, 50 x 70 cm.

**DISEÑO EDITORIAL Y FORMACIÓN** Itzel Álvarez



---

**Fabián Herrera León**

EDITOR

**Marco Antonio Landavazo**

COORDINADOR DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

---

**DIRECTORIO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA  
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**

**Raúl Cárdenas Navarro**

RECTOR

**Pedro Mata Vázquez**

SECRETARIO GENERAL

**Isabel Marín Tello**

SECRETARIA ACADÉMICA

**Héctor Pérez Pintor**

SECRETARIO DE DIFUSIÓN CULTURAL  
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

**Silvia Hernández Capi**

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

**Juan Carlos Gómez Revuelta**

SECRETARIO AUXILIAR

**Rodrigo Gómez Monge**

TESORERO

**Marco Antonio Landavazo Arias**

COORDINADOR DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**Julio Vargas Medina**

COORDINADOR DE PLANEACIÓN, INFRAESTRUCTURA  
Y FORTALECIMIENTO UNIVERSITARIO

**Luis Fernando Rodríguez Vera**

ABOGADO GENERAL

**Rodrigo Tavera Ochoa**

CONTRALOR

---

**COMITÉ EDITORIAL**

**América Ivonne Zamora Torres**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

**Carlos Alberto Gómez Prado**

FACULTAD DE ECONOMÍA

**Eugenio Cortés Hernández**

FACULTAD DE LETRAS

**Francisco Ramos Quiroz**

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

**José Alfonso Villa Sánchez**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

**Juana Martínez Villa**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

**Miguel Ángel Gutiérrez López**

FACULTAD DE HISTORIA

**Rolando Vidal García Calderas**

FACULTAD POPULAR DE BELLAS ARTES

**Virginia Hernández Silva**

FACULTAD DE CONTADURÍA Y CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

---

**CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL**

**Ángel Xolocotzi Yáñez**

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**Agustín Serrano de Haro**

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

**Sebastián Plá Pérez**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Francisco Venegas-Martínez**

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

**Willy W. Cortez**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**Pablo Costamagna**

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**Cecilia Gayet**

FLACSO MÉXICO

**Massimo Modonesi**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Hilda Varela Barraza**

EL COLEGIO DE MÉXICO

**Cristián Medina Valverde**

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

**José Alberto Moreno Chávez**

ENAH/DUMA S.C.

**Yolanda Blasco Gil**

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**Héctor Domínguez Benito**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**Agustín Sánchez Andrés**

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

**Thomas Fischer**

KATHOLISCHE UNIVERSITÄT EICHSTÄTT-INGOLSTADT

**Juan Marchena Fernández**

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

**Carlos Vidales**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**Áurea Maya**

CENIDIM-INBAL

**Gilda Salinas**

EDITORA Y ESCRITORA

**Carles Méndez Llopis**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

**Elvezio Canonica**

UNIVERSITÉ BORDEAUX-MONTAIGNE

**Hugo O. Bizzarri**

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

## ARTÍCULOS

La descentralización en la política para el desarrollo local: el caso de Tarímbaro, Michoacán

*Liliana Getzali Pérez Munguía  
América Ivonne Zamora Torres*

10

Los dilemas éticos y su uso estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje: pautas para su diseño y aplicación en el aula

*Carlos Sola Ayape*

31

La docencia inclusiva en la Universidad Michoacana: presupuestos a repensar para la formación de profesionistas en derecho

*Luis Fernando Anita Hernández  
María Teresa Vizcaíno López*

52

### **Dossier:**

Pedagogía y didáctica del cine: propuestas teóricas y prácticas

*Karina Lizeth Chávez Rojas*

74

Pensar una didáctica del cine a la luz de la experiencia

*Yeymy Pérez Cardales*

76

Cine indígena y pedagogía crítica: herramienta didáctica para la formación en las aulas

*Karina Lizeth Chávez Rojas*

95

---

El cine digital como recurso creativo para trabajar en el aula

*Álvaro Pérez García*

113

Consideraciones acerca del manejo del repertorio de películas: los profesores y la clase

*Gabriela do Amaral Peruffo*

131

Concepción didáctica para el empleo del cine comercial en la enseñanza de la historia universal

*Dennys Malvina Valdés Águila*

151

Alfabetización cinematográfica para cursos de medios audiovisuales e hipermedia en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México

*Mario Antonio Barro Hernández*

165

Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina

*Ariel Benasayag  
Jaime Andrés Piracón Fajardo*

185

---

## RESEÑAS

Sobre Diana María Perea Romo, *Cultura visual y fotografía durante la revolución en Sinaloa. Imágenes y significados de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de Sinaloa, 2019, 311 pp., ISBN: 978-607-542-114-8

*Lisette G. Rivera Reynaldos*

211

Sobre Eduardo Nomelí Mijangos Díaz y Enrique Guerra Manzo, *Genealogías de la violencia en Michoacán*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Instituto de Investigaciones Históricas, 2020, 304 pp., ISBN 978-607-542-145-2

*Diana Laura Calderón Chávez*

215

Sobre Moisés Guzmán Pérez, *El momento de Iturbide: Una historia militar de la trigarancia*, Morelia, Coordinación de la Investigación Científica-UMSNH/Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH, 2021, 297 pp., ISBN: 978-607-542-202-2

*Iván Roberto Torres Dueñas*

219

---

*Sobre Guillermina Del Valle Pavón (coord.), Negociación, lágrimas y maldiciones. La fiscalidad extraordinaria en la monarquía hispánica, 1620-1814, México, Instituto Mora, 2020, 323 pp., ISBN: 978-607-8611-70-6*

**Marcio Orozco-Pozos**

222

*Sobre Cuauhtémoc Cárdenas, Por una democracia progresista. Debatir el presente para un mejor futuro, México, Debate-Penguin Random House, 2021, 246 pp., ISBN: 978-607-38-0449-3*

**Fabián Herrera León**

225

PUBLICIDAD

228

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

229





ARTÍCULOS

# LA DESCENTRALIZACIÓN EN LA POLÍTICA PARA EL DESARROLLO LOCAL: EL CASO DE TARÍMBARO MICHOACÁN

*Decentralization in Policy for Local Development: The case of Tarímbaro.*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.13>

**LILIANA GETZALI PÉREZ MUNGUÍA**

**AMÉRICA IVONNE ZAMORA TORRES**

Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Recibido: 24 de enero de 2022 • Aprobado: 28 de febrero de 2022

Cómo citar este artículo: Liliana Getzali Pérez Munguía y América Ivonne Zamora Torres, "La descentralización en la política para el desarrollo local: el caso de Tarímbaro, Michoacán", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 10-30.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar de qué manera la descentralización influye en el diseño de una política de desarrollo local del municipio de Tarímbaro, Michoacán. Para conseguir dicho objetivo se aplicaron cuestionarios tipo Likert a personas que trabajan en la presidencia municipal, es decir, a la autoridad; con la información recabada se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo que permitió dar cuenta de la necesidad que existe de formular una política pública de desarrollo local que sea elaborada con autonomía municipal tomando en consideración el contexto específico de la comunidad, así como las necesidades de la misma, ya que los resultados indican que no se cuenta con autonomía administrativa, política y financiera para implementar una política local.

*Palabras clave:* política pública, desarrollo local, descentralización

*Clasificación código JEL:* H77, O10, R11

## ABSTRACT

The objective of this work is to determine how decentralization influences the design of a local development policy in the municipality of Tarímbaro, Michoacán. To achieve this objective, Likert-type questionnaires were applied to people who work in the municipal presidency, that is, to the authority; With the information collected, a descriptive statistical analysis was carried out that made it possible to account for the need to formulate a public policy for local development that is prepared with municipal autonomy, taking into account the specific context of the community, as well as the needs of the community. the same, since the results indicate that there is no administrative, political and financial autonomy to implement a local policy.

*Keywords:* Public policy, Local development, Decentralization

*JEL Classification:* H77, O10, R11

## INTRODUCCIÓN

Dado que el Estado-nación obedece a políticas dictadas desde organismos internacionales, es necesario reformas en todos sus niveles, con el fin de fortalecer a las localidades, a través de la planificación estratégica, que logra identificar y articular a los agentes públicos y privados del territorio, dando un impulso al desarrollo local, buscando alcanzar objetivos propios.<sup>1</sup>

La problemática recae en que el neoliberalismo ha provocado que se pierda la centralidad de los Estados-nación y con ello se agrava la desprotección de los mercados locales, reduciendo el aspecto social y aumentando la importancia del aspecto económico, aumentando la exclusión social, la pobreza y el desempleo.<sup>2</sup>

Aunado a eso, la descentralización en México es contradictoria, debido a que tiene presencia en cuestión administrativa, pero no se brindan las herramientas suficientes para la autonomía plena de las localidades.<sup>3</sup> El proceso de descentralización es un instrumento de inclusión y apertura política en la cual existe una distribución de poder.<sup>4</sup>

Como antecedente debe referirse que en los años setenta del siglo XX, la teoría de la administración pública refería que los políticos eran los únicos encargados de la toma de decisiones, mientras que los administradores, eran los ejecutores de las mismas, dejando de lado el proceso de elaboración de las políticas públicas. Posteriormente, surgen políticas específicas que atienden problemáticas diferentes, priorizando la gestión pública descentralizada.<sup>5</sup>

Por lo anterior, la descentralización se basa en el principio de subsidiariedad, que implica que la autoridad de un nivel inferior realice todo lo que esté a su alcance, teniendo mayor prioridad que el nivel superior, este último únicamente debe dar legalidad de las acciones. Por otra parte, las estrategias de desarrollo se apegan al principio de adicionalidad, que implica el compromiso de todos los involucrados en el contrato.

<sup>1</sup> Madoery, "El valor de la política de desarrollo local", pp. 200-228.

<sup>2</sup> Calveiro, *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*, pp. 1-252.

<sup>3</sup> Schneider, "Decentralization: Conceptualization and measurement", pp. 32-56.

<sup>4</sup> Velasco, "Políticas públicas y desarrollo local", pp. 1-47.

<sup>5</sup> Aguilar, *La hechura de las políticas públicas*, pp. 7-427.

Por último, el principio de coherencia coordina las políticas locales, regionales y nacionales,<sup>6</sup> con el fin de evitar duplicar esfuerzos.<sup>7</sup> Actualmente, las políticas públicas de desarrollo concentrador son compensatorias o asistencialistas y no promueven el desarrollo local,<sup>8</sup> ya que no incorporan a los actores del territorio.<sup>9</sup>

Es por ello que la trascendencia que tiene la descentralización en el diseño de una política de desarrollo local es muy amplia, ya que esta impulsa las políticas públicas de abajo hacia arriba y la autonomía municipal, permitiendo que se atiendan de manera eficiente las necesidades de las localidades.<sup>10</sup> Derivado de esto, las iniciativas de desarrollo local adquieren mayor institucionalidad, cuando se incorporan los gobiernos locales, y la descentralización aumenta la autonomía de los niveles locales. Las alianzas del sector público con el privado facilitan el proceso de desarrollo.<sup>11</sup>

Atendiendo a lo anterior, esta investigación se centra en recopilar aspectos relevantes de la relación existente entre las políticas públicas, el desarrollo local y la

descentralización. Posteriormente, se realiza un análisis descriptivo de datos que permite comparar la relación entre las variables. La investigación tiene un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, por lo tanto, en la parte metodológica se utiliza como instrumento para medir la correlación de las variables mencionadas anteriormente, un cuestionario de escala tipo Likert que se aplicó a autoridades del municipio. Por último, se presentan los hallazgos y conclusiones que permiten dar cuenta que no existe una política de desarrollo local que tome en consideración la descentralización administrativa, política y financiera del municipio.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DESCENTRALIZACIÓN

Para empezar, es necesario señalar que un problema público es una situación que genera insatisfacción a un grupo de personas, organizaciones o instituciones.<sup>12</sup> De acuerdo con lo mencionado por Meny,<sup>13</sup> una política pública es un programa de acción de una autoridad pública en un espacio geográfico determinado para buscar solucionar dicho problema y materializar de derechos humanos.<sup>14</sup>

Por lo tanto, las políticas públicas de desarrollo local van dirigidas a mejorar el funcionamiento de los factores productivos, para lograr tener sistemas productivos locales más competitivos. Para ello, es necesario reestructurar dicho sistema, las instituciones, la cultura y el entorno, llevando a cabo acciones que mejoren la infraestructura,<sup>15</sup> fortalezcan la organización territorial y mejoren los factores intangibles del territorio.<sup>16</sup>

Cabe señalar que, la descentralización se manifiesta como una relación de especial sujeción,<sup>17</sup> es donde la autoridad central transfiere autoridad a los gobiernos locales facultados para realizar proyectos de acuerdo con las necesidades de las localidades y logren diseñar e implementar políticas públicas más eficientes. En América Latina la mayoría de las descentralizaciones han incorporado restricciones presupuestarias a los gobiernos locales y como consecuencia ha

<sup>6</sup> Albuquerque, "La importancia del enfoque del desarrollo económico local", pp. 1-20.

<sup>7</sup> Albuquerque, "La importancia del enfoque del desarrollo económico local", pp. 1-20.

<sup>8</sup> Mafla, "Políticas públicas sociales", pp. 1-27.

<sup>9</sup> Mafla, "El arte de gobernar", pp. 203-212.

<sup>10</sup> Albuquerque, Costamagna y Ferraro, *Desarrollo económico local*, pp. 1-144.

<sup>11</sup> Albuquerque, "Teoría y práctica", pp. 1-24.

<sup>12</sup> Roth, *Políticas públicas*, pp. 1-219.

<sup>13</sup> Meny y Thoenig, *Las políticas públicas*, pp. 185-192.

<sup>14</sup> Coria y Monge, "El Contexto de las políticas públicas", pp. 33-52.

<sup>15</sup> Albuquerque, "La importancia del enfoque del desarrollo económico local", pp. 1-20.

<sup>16</sup> Albuquerque, Costamagna y Ferraro, *Desarrollo económico local*, pp. 1-144.

<sup>17</sup> Castro, "De las relaciones público-privadas", pp. 965-988.

tenido poco impacto en cuestión económica.<sup>18</sup> Por su parte, la descentralización política-territorial, se conforma por tres dimensiones: territorial (competencias y restricciones dentro de un ámbito geográfico), funcional (creación de instituciones que basen sus restricciones y atribuciones, a una determinada actividad) y política (generación de elecciones políticas, basadas en la democracia, a través del voto popular).<sup>19</sup>

Refiriendo a Gallicchio,<sup>20</sup> las reformas estructurales basadas en el Consenso de Washington, no han reducido la pobreza, ni mejorado la calidad de vida. Es necesario considerar la descentralización y el desarrollo local, como factores de desarrollo, este último, contempla al territorio y al capital social, para promover la cooperación entre los agentes locales de desarrollo y lograr una articulación entre lo local y lo global. El desarrollo local debe contemplar cuatro dimensiones:

1. **Económica:** considera la creación, acumulación y distribución de la riqueza.
2. **Social y cultural:** considera equidad, integración social y calidad de vida.
3. **Ambiental:** considera los recursos naturales y la sustentabilidad a mediano y largo plazo.
4. **Política:** se sustenta en los actores locales y considera la gobernabilidad del territorio.

Silva,<sup>21</sup> menciona que el desarrollo local es un proceso endógeno que procura aprovechar sus potencialidades para transformar los sistemas productivos locales con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población. La iniciativa de desarrollo local no siempre viene por parte del gobierno, sin embargo, es necesario su involucramiento para institucionalizarla.<sup>22</sup>

De acuerdo con Boisier,<sup>23</sup> el autoritarismo no es compatible con la democracia y para que esta última se lleve a cabo, es necesario que se realice un proceso de descentralización, entendiéndola como la transferencia de poder a un nivel jerárquico inferior. Así, pues, el desarrollo tiene que surgir de abajo hacia arriba, ya que en un mercado globalizado no se puede ser competitivo bajo estructuras centralizadas.

Por consiguiente, se requiere una reforma institucional desde la administración central que priorice la descentralización para otorgar institucionalidad al desarrollo local y fortalecer las instituciones que conocen de cerca las problemáticas

<sup>18</sup> Díaz, *Gobiernos locales*, pp. 1-336.

<sup>19</sup> Boisier, "Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando?", pp. 48-74.

<sup>20</sup> Gallicchio, "El desarrollo local en América Latina", pp. 1-24.

<sup>21</sup> Silva, "Desarrollo económico local", pp. 81-100.

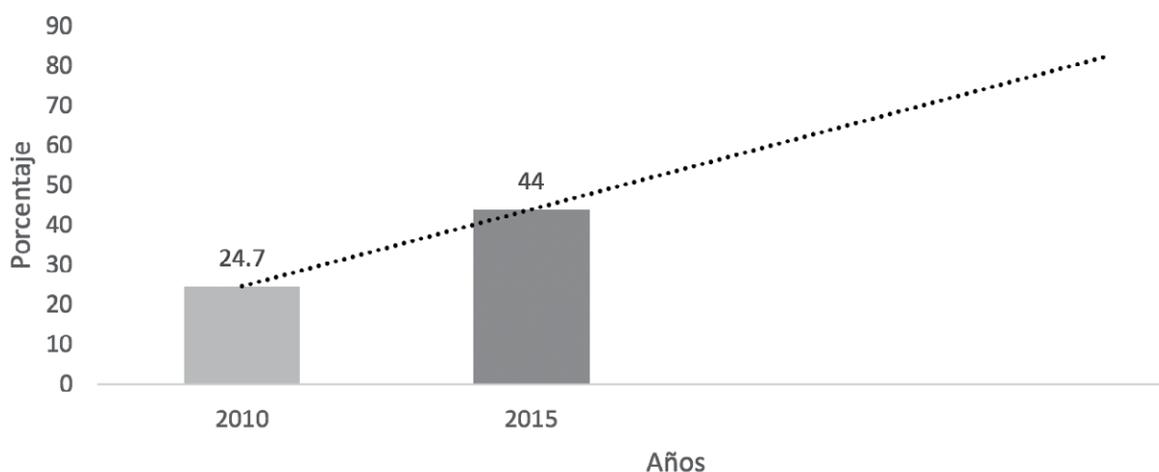
<sup>22</sup> Alburquerque, "Desarrollo económico local", pp. 157-171.

<sup>23</sup> Boisier, "Desarrollo territorial y descentralización", pp. 27-40.

y potencialidades específicas de cada territorio particular.<sup>24</sup> Las políticas de reforma estructural basadas en la administración central, tienen como objetivo principal: mantener los equilibrios macroeconómicos e impulsar la economía hacia mercados internacionales, promoviendo inversiones extranjeras para la industrialización. Sin embargo, en América Latina no se han realizado modificaciones estructurales de fondo, con políticas a nivel microeconómico y meso económico que ayuden a evitar la exclusión<sup>25</sup> y combatir la pobreza, tal como se muestra a continuación.<sup>26</sup>

Según datos del CONEVAL,<sup>27</sup> el municipio con mayor aumento de pobreza a nivel estatal en 2015 fue Tarímbaro, ya que aumentó su porcentaje de pobreza en 9.3 puntos porcentuales, como se muestra en el gráfico 1. En el mismo, se puede identificar una línea de tendencia y extrapolarla a años posteriores de no atender el problema público.

**Gráfico 1. Tasa de pobreza en Tarímbaro**



*Fuente:* Elaboración propia con base en el CONEVAL, 2019.

Además, otro indicador a considerar es que, de acuerdo con datos del Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015,<sup>28</sup> Tarímbaro que era el municipio con mayor desarrollo humano en Michoacán, pero para el 2015 descendió en -7.46, tal como se observa en el cuadro 1.

<sup>24</sup> Montecinos, "Los estudios de descentralización en América Latina", pp. 73-88.

<sup>25</sup> Alburquerque, "La importancia del enfoque del desarrollo económico local", pp. 1-20;

<sup>26</sup> Alburquerque, "Teoría y práctica", pp. 1-24.

<sup>27</sup> CONEVAL, "Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social", <http://web.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx> [consultado en abril de 2021].

<sup>28</sup> PNUD, "Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local", <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015-transformando-.html> [consultado en abril de 2021].

**Cuadro 1. Los 15 municipios con mayor decrecimiento en su IDH, de 2010 a 2015**

<b>Estado</b>	<b>Municipio</b>	<b>Tasa de crecimiento</b>
Oaxaca	Santos Reyes Yucuná	-13.08
Oaxaca	San Juan Chicomezúchil	-10.11
Jalisco	Mezquitic	-9.61
Oaxaca	Santiago Tepetlapa	-9.23
Michoacán	Tarímbaro	-7.46
Chihuahua	Riva Palacio	-6.44
Oaxaca	San Miguel del Río	-5.87
Oaxaca	Santiago Nuyoó	-4.66
México	Almoloya de Juárez	-4.18
Oaxaca	Santa María Yucuhit	-3.91
Oaxaca	Guelatao de Juárez	-3.88
Oaxaca	Santiago Tillo	-3.78
Oaxaca	Santiago Apoala	-3.70
Oaxaca	San Bartolomé Loxicha	-3.68
Sonora	Villa Pesqueira	-3.65

*Fuente:* Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015.

Además, el diseño de transformaciones institucionales locales requiere un proceso de descentralización que transfiera atribuciones políticas y económicas, no solamente administrativas, ya que los funcionarios locales conocen las necesidades de los ciudadanos locales. La descentralización dota de autonomía a las localidades y favorece la participación social, política y económica de sus diversos actores, por lo tanto, es un elemento importante de la democracia, ya que permite compartir atribuciones y responsabilidades.<sup>29</sup> De modo que el neoinstitucionalismo busca un cambio institucional que mejore la eficiencia de la gestión gubernamental, la cual tendría mejores resultados si se llevara a cabo el proceso de descentralización funcional y territorial; incorporando razones administrativas, políticas y económicas; reasignando las funciones y responsabilidades; dando legitimidad al gobierno territorial y movilizando los recursos económicos de los agentes territoriales.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Díaz, *Gobiernos locales*, pp. 1-336.

<sup>30</sup> Gómez, "Nuevos escenarios para la gestión territorial y urbana", pp. 238-261.

Otro rasgo para considerar es que las redes territoriales deben acompañarse de elementos de gobernanza para realizar estrategias de desarrollo local, en donde también se requiere la participación de entidades educativas y apoyo del Estado central para apoyar la descentralización, adaptación del marco jurídico y normativo para promover las iniciativas de desarrollo local. Es necesario que las instituciones sean fuertes para poder coordinar este proceso y que se cambie el enfoque sectorial, a una perspectiva horizontal y de integración por eslabones.<sup>31</sup>

Conviene señalar que los principales objetivos del desarrollo territorial son: incremento de producción, generación de empleo, mejorar la calidad de vida de la población y la transformación de los sistemas productivos locales.<sup>32</sup> Estos objetivos se logran a través de la descentralización y la planificación estratégica del desarrollo, dicho proceso, es participativo.<sup>33</sup> En México, con la finalidad de impulsar la descentralización, se transfieren recursos federales por medio de la creación del fondo de aportaciones federales para los estados y municipios, que son destinados para desarrollo social, salud, educación, agricultura, ganadería, comunicaciones

y transportes; lo cual permitió establecer reglas presupuestarias que dieran mayor garantía a los gobiernos locales.<sup>34</sup>

Vázquez,<sup>35</sup> afirma que, el desarrollo institucional es fundamental para el desarrollo local, ya que aumenta la confianza y cooperación entre los actores, al mismo tiempo que reduce los costos de transacción, fomenta el aprendizaje que se da con las interacciones y, por lo tanto, existe una mayor productividad. Desde el Estado nacional, se puede estimular la sinergia de los distintos actores territoriales de las comunidades locales. Se entiende el fortalecimiento institucional como "las intervenciones conscientes y holísticas cuyo objetivo es mejorar la efectividad y sustentabilidad de una organización en relación con su misión y su contexto".<sup>36</sup>

Mientras que Vargas,<sup>37</sup> menciona que, las instituciones encargadas del desarrollo económico deben garantizar ambientes que estimulen la productividad que ayudará a la mejora competitiva y estimula el desarrollo económico y social. Para alcanzar el progreso económico y social es importante la innovación no solamente en el sistema productivo, sino también en el sistema social y en el institucional, alcanzando niveles elevados de productividad y competitividad y mejorando la calidad de los recursos humanos.<sup>38</sup> Además, las costumbres y tradiciones son tan importantes como el marco legal y que las instituciones. Es por lo anterior que las políticas de desarrollo no pueden basarse únicamente en la dimensión económica; importa poner atención en el aspecto social, poniendo en el centro de las decisiones, el bienestar humano.<sup>39</sup>

## METODOLOGÍA

En el apartado metodológico se construyó una base de datos a partir de la aplicación de un cuestionario tipo Likert que consta de 9 ítems que se aplicaron a la autoridad municipal de Tarímbaro con el fin de medir la variable descentralización, considerando las dimensiones: autonomía financiera, autonomía política y autonomía administrativa; tomando en cuenta los indicadores: ingresos propios, egresos propios, programas y políticas públicas, reglamentos, manuales y leyes

<sup>31</sup> Alburquerque, "Sistemas productivos locales", pp. 1-10.

<sup>32</sup> Alburquerque, "Teoría y práctica", pp. 1-24.

<sup>33</sup> Silva, "Desarrollo económico local", pp. 81-100.

<sup>34</sup> Díaz, *Gobiernos locales*, pp. 1-336.

<sup>35</sup> Vázquez, "Desarrollo endógeno", pp. 183-210.

<sup>36</sup> John y Wrigley, "Rising to the Challenges", pp. 3-27.

<sup>37</sup> Vargas, "Análisis crítico de las teorías del desarrollo económico", pp. 109-131.

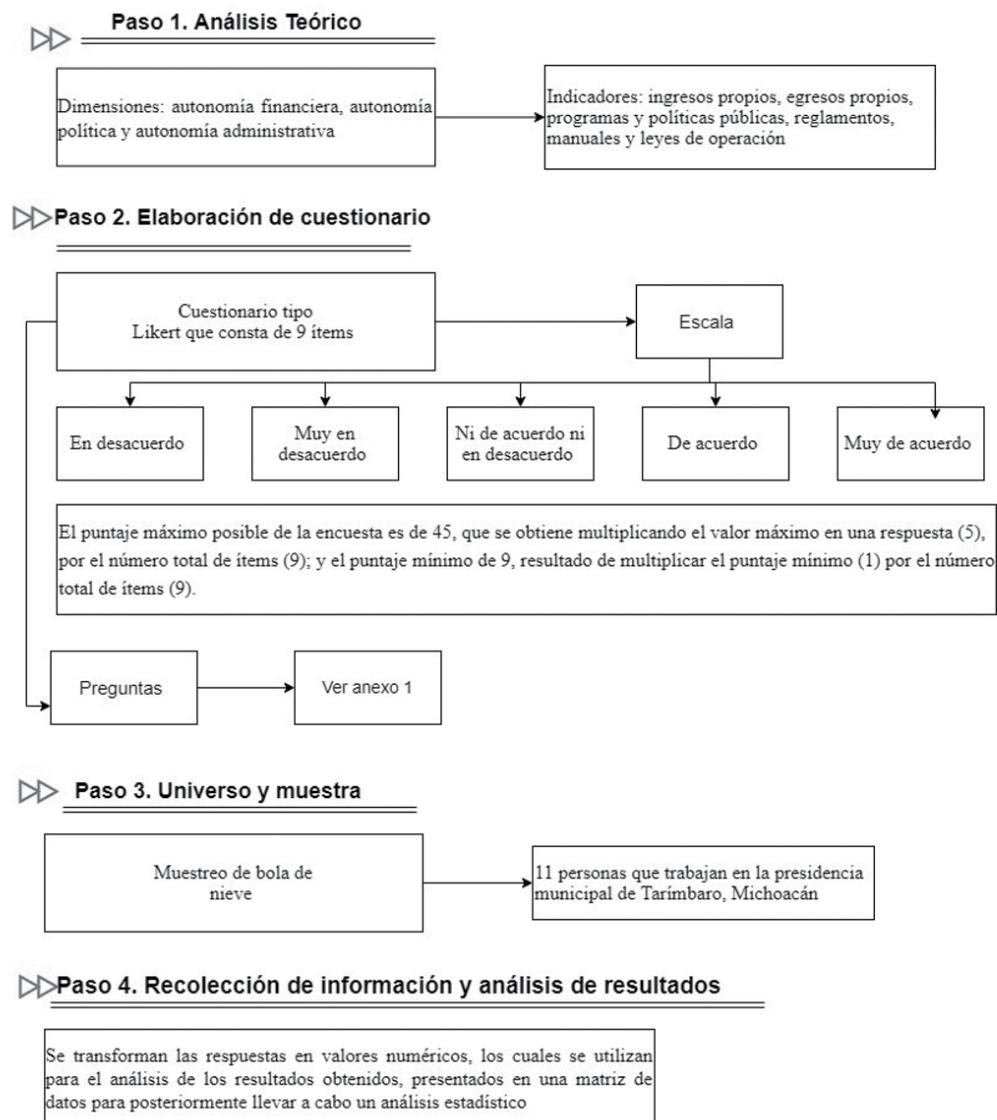
<sup>38</sup> Vázquez, "Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis", pp. 117-132.

<sup>39</sup> Boisier, "Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando?".

de operación. El instrumento empleado permite medir la correlación de las variables de la investigación y realizar un análisis descriptivo.

La muestra considerada para la investigación está conformada por 11 personas que trabajan en la presidencia municipal de Tarímbaro, Michoacán. Se utilizó el muestreo de bola de nieve debido a que la muestra tomada en consideración es pequeña, que de acuerdo con Atkinson & Flint,<sup>40</sup> consiste en que un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente. En la ilustración 1 puede verse el diseño completo y en el anexo 1 se muestra el cuestionario aplicado.

### Ilustración 1. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia con información de Atkinson & Flint (2001), Montacero, (2006), DEMUCA, (2009) y Nava (1992).

<sup>40</sup> Atkinson y Flint, "Accessing hidden and hard-to-reach populations", pp. 1-5.

De acuerdo con la codificación mencionada, se transforman las respuestas en valores numéricos, los cuales se utilizan para el análisis de los resultados obtenidos, presentados en una matriz de datos para posteriormente llevar a cabo un análisis estadístico. Dado el empleo de la escala tipo Likert, que es considerada una escala aditiva, el puntaje máximo posible de la encuesta es de 45, que se obtiene multiplicando el valor máximo en una respuesta (5), por el número total de ítems (9); y el puntaje mínimo de 9, resultado de multiplicar el puntaje mínimo (1) por el número total de ítems (9). Con el resultado de la encuesta se puede obtener el puntaje que refleja la manera en la que la descentralización influye en el diseño de una política de desarrollo local del municipio de Tarímbaro, Michoacán. El cuestionario se formuló considerando las siguientes dimensiones e indicadores que integran la variable independiente descentralización:

1. **Autonomía Financiera:** Es una condición en la que los recursos propios que genera una entidad son suficientes para solventar una parte significativa de su operación y se mide en ingresos y egresos propios.<sup>41</sup>
2. **Autonomía Política:** Es la potestad de los gobiernos locales elegidos democráticamente para la toma de decisiones en la generación y coordinación de políticas públicas relevantes para el desarrollo municipal, la manera en la que se mide es a través de programas y políticas públicas.<sup>42</sup>
3. **Autonomía Administrativa:** Es la independencia de acción entre órganos u organismos públicos, los que no están sujetos a una subordinación, se mide mediante reglamentos, manuales y leyes de operación.<sup>43</sup>

## RESULTADOS

Los resultados que se desprenden de la dimensión autonomía financiera indican que:

- El 54.5% de los 11 encuestados respondieron que las finanzas del municipio no son administradas por el municipio sin intervención del gobierno estatal y nacional.

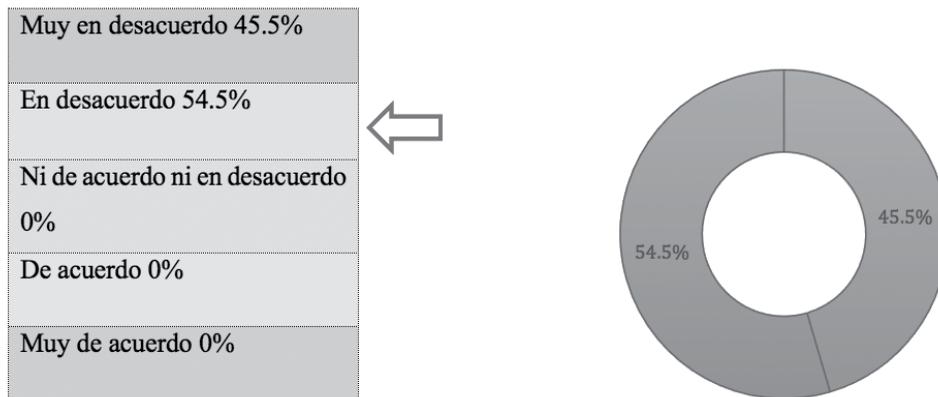
Por lo tanto, los recursos propios que genera el municipio no son suficientes para solventar parte significativa de su operación, tal como se muestra en el gráfico 2.

<sup>41</sup> Montacero, "Autonomía administrativa y financiera", pp. 1-19.

<sup>42</sup> DEMUCA, *La autonomía municipal*, pp. 1-232.

<sup>43</sup> Nava, *Autonomía administrativa*, pp. 1-84.

**Gráfico 2. Dimensión autonomía financiera**



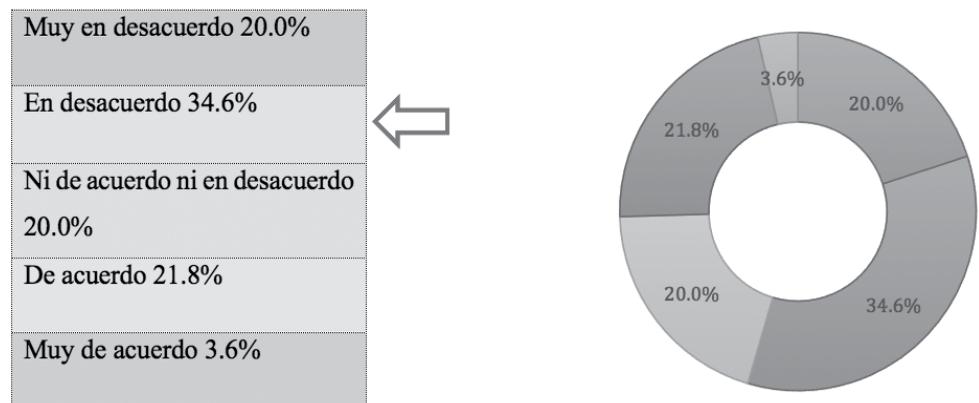
*Fuente:* Elaboración propia con base en resultados del análisis estadístico descriptivo.

Del grafico sobre autonomía política se desprende que:

- El 45.5% de la muestra manifiesta estar en desacuerdo en que el gobierno nacional y el estatal fijen los objetivos de desarrollo considerando los objetivos del gobierno municipal.
- El 45.5% cree que los problemas de desempleo y pobreza son resueltos por el gobierno municipal y no por el gobierno estatal y el nacional, sin embargo, el 9.1% cree que no es así.
- El 9.1% mencionan que existen suficientes programas y políticas en el municipio para lograr el desarrollo local y estos son adecuados, pero el 27.3% consideran que no existen.
- El 9.1% de los encuestados respondieron que el gobierno nacional y estatal intervienen en las actividades del gobierno municipal para impulsar el desarrollo, en contraste con el 54.5% que respondió que no hay intervención.
- El 45.5% de la muestra contestó que el gobierno municipal no resuelve sus propias problemáticas con poca o nula intervención del gobierno estatal y del municipal, mientras el 18.2% cree que sí lo hace.

Es decir, no se tiene la suficiente libertad para organizar y coordinar políticas públicas relevantes para mejorar el desarrollo local, dichos resultados se muestran en el gráfico 3.

**Gráfico 3. Dimensión autonomía política**



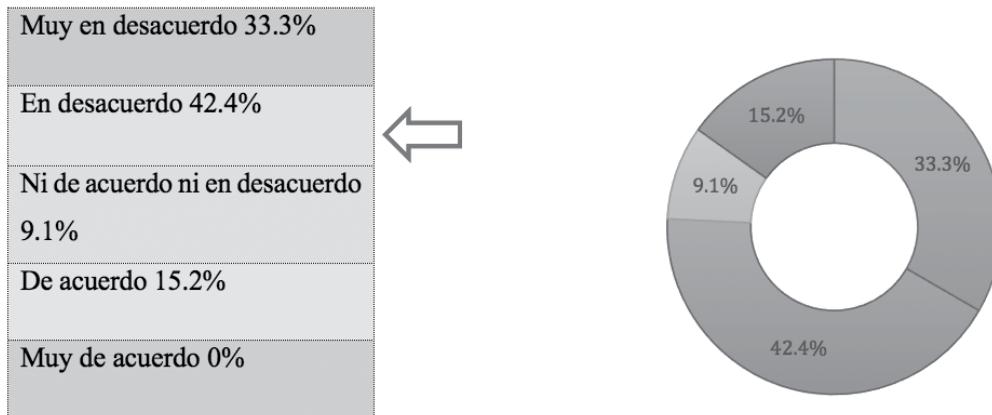
*Fuente:* Elaboración propia con base en resultados del análisis estadístico descriptivo.

Por último, en la dimensión autonomía administrativa se muestra que:

- El 18.2% de los encuestados creen que sí existen suficientes reglamentos, manuales y leyes de operación en el municipio para elaborar y ejecutar políticas públicas que ayuden al desarrollo local, aunque el 36.4% piensa que no son suficientes.
- El 9.1% de los encuestados respondieron que los reglamentos, manuales y leyes de operación sí establecen con claridad las facultades a cargo del municipio para otorgar los servicios públicos, mientras que el 54.5% creen que no lo hacen.
- El 45.5% de la muestra contestó que los reglamentos, manuales y leyes de operación a cargo del municipio para otorgar los servicios públicos no se implementan de manera adecuada, sin embargo, el 18.2% respondió que sí se implementan de manera adecuada.

En términos generales se observa que la independencia de acción del gobierno municipal elaborar políticas de desarrollo está sujeta a una subordinación, tal como se muestra en el gráfico 4.

**Gráfico 4. Dimensión autonomía administrativa**



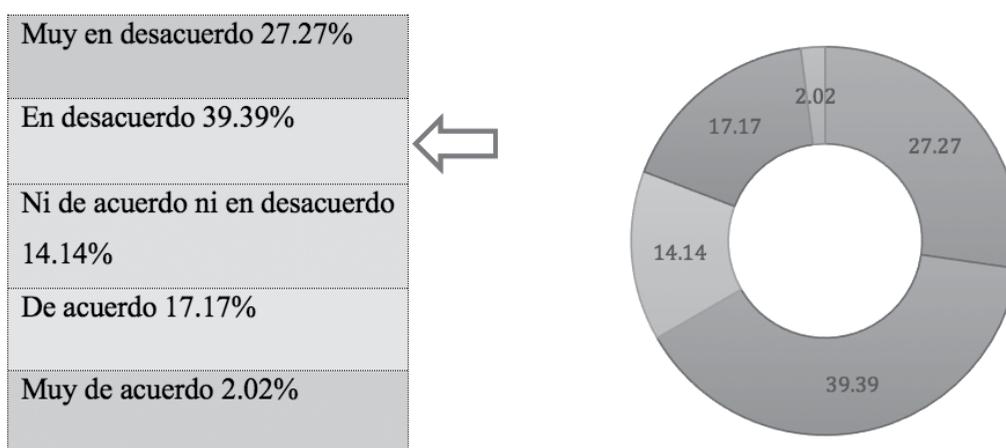
*Fuente:* Elaboración propia con base en resultados del análisis estadístico descriptivo.

Los resultados obtenidos de la variable descentralización muestran que:

- Las tres dimensiones que la integran: autonomía financiera, autonomía política y autonomía administrativa son evaluadas por la autoridad de manera negativa, ya que los mayores porcentajes de la variable se encuentran ubicados en las respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, respectivamente.
- Los porcentajes positivos de la variable suman únicamente el 19.19%, en comparación de la sumatoria de los polos negativos que llega al 66.66%.

Por lo que se puede concluir que la transferencia de autoridad que se ha otorgado a los gobiernos locales para que lleven a cabo proyectos de acuerdo con las necesidades de las localidades y logren diseñar e implementar políticas públicas más eficientes, no ha sido suficiente, los resultados se encuentran en el gráfico 5.

**Gráfico 5. Variable descentralización**



*Fuente:* Elaboración propia con base en resultados del análisis estadístico descriptivo.

Al incluir las tres dimensiones desagregadas con anterioridad se calcula una media general de 2.27 respecto a las 9 preguntas que miden la variable descentralización, lo cual representa una percepción negativa por parte de la autoridad que muestra estar en desacuerdo con el proceso en el que la autoridad central transfiere autoridad al municipio para llevar a cabo el diseño de políticas de desarrollo local.

El puntaje máximo que puede obtenerse por ítem es 55, resultado de multiplicar las respuestas de las 11 encuestas por la calificación más alta de la escala que es 5 puntos; en este sentido, el puntaje mínimo que se puede conseguir es 11, ya que el valor menor de la escala es 1 y multiplicado por el número de encuestas es 11.

Con base en lo anterior, 7 ítems tienen un puntaje menor al de la media, es decir, menor a 27.5; mientras que, los otros 2 ítems restantes se encuentran por encima de la media, tal como se muestra en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Puntaje por ítem de la variable descentralización**

<b>Respuesta</b>	<b>Pregunta</b>								
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Muy en desacuerdo	5	2	1	3	2	3	4	3	4
En desacuerdo	6	5	0	3	6	5	3	6	5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	1	5	2	2	1	2	1	0
De acuerdo	0	3	5	1	1	2	2	1	2
Muy de acuerdo	0	0	0	2	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>
<b>PUNTAJE POR ÍTEM</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>22</b>

*Fuente:* Elaboración propia con base en resultados del análisis estadístico descriptivo.

En la distribución de frecuencias obtenida de las 11 encuestas aplicadas para medir la variable descentralización se observa que la mediana del puntaje total, es decir, el valor del punto medio de las observaciones ordenadas de mayor a menor es 27 y únicamente el 18% de los encuestados estuvieron por encima de dicho valor, mientras que el 82% restante está por debajo del valor.

## HALLAZGOS

Del análisis realizado se desprende como descentralización ha influido en el diseño de una política de desarrollo local del municipio de Tarímbaro, Michoacán, considerando para ello, la autonomía municipal, el contexto específico de la comunidad, y las necesidades de la misma, es decir: autonomía administrativa, política y financiera para implementar una política local.

Los resultados muestran que los sujetos encuestados —11 personas que trabajan en la presidencia municipal de Tarímbaro, Michoacán— que fueron referidos como los funcionarios públicos municipales con más experiencia en la administración pública municipal y en las variables analizadas, consideran importante la necesidad de implementar mejores mecanismos de autonomía financiera, esto es, que el municipio cuente con mayores canales de ingresos sin intervención del gobierno estatal y federal, para que con ello, el municipio pueda determinar los objetivos considerando el desarrollo municipal, en decir, direcciona el gasto municipal a los problemas municipales.

También resalta que existen ejes, acciones y estrategias definidos desde el gobierno federal y estatal, que no obligatoriamente se adecuan a las necesidades primordiales del municipio, esto sin aras de romper el pacto federal o comprometer las acciones que el mismo debe considerar para atender la problemática como el desempleo y la pobreza, y si bien es cierto, que los funcionarios municipales encuestados refieren que gobierno nacional y estatal intervienen en las actividades del gobierno municipal para impulsar el desarrollo, los objetivos que se fijan no son idóneos ni adecuados para la problemática del municipio.

Por último, la dimensión de autonomía administrativa, que considera; reglamentos, manuales y leyes de operación, las respuestas refieren que los mismos sí establecen con claridad las facultades a cargo del municipio para otorgar los servicios públicos, es decir, existe un porcentaje alto a que dichos instrumentos existen, pero también existe un alto porcentaje en que los mismos no se implementan, lo que denota una posible falta de capacitación, para el manejo de los mismos.

Es por ello que se sugiere:

- Dotar a los gobiernos municipales de recursos económicos para implementar políticas públicas compatibles con las particularidades del municipio, mediante la descentralización del gasto.
- Mecanismo claro para reportar los recursos y la transparencia y, se otorgue de mayor autonomía financiera a los gobiernos municipales.
- Desarrollo al interior de los funcionarios públicos municipales de capacidades para diseñar y hacerse cargo de políticas públicas complejas.

Lo anterior, permitirá fortalecer la capacidad administrativa, política y financiera de los gobiernos municipales para enfrentar la problemática que le es propia a su población, es decir, desde lo local, ya que los resultados de investigación, de acuerdo a la percepción de la autoridad del municipio de Tarímbaro, Michoacán, el gobierno nacional y el estatal no fijan los objetivos de desarrollo considerando los objetivos del gobierno municipal, además no existen suficientes programas y políticas en el municipio para lograr el desarrollo local, tampoco existen suficientes reglamentos, manuales y leyes de operación en el municipio para elaborar y ejecutar políticas públicas que ayuden al desarrollo local, y la implementación de los reglamentos, manuales y leyes de operación no es adecuada.

## CONCLUSIONES

Esta investigación logró identificar como la descentralización influye en el diseño de una política de desarrollo local del municipio de Tarímbaro, Michoacán, especialmente ante la necesidad de formular una política pública de desarrollo local que sea elaborada con autonomía municipal tomando en consideración el contexto específico de la comunidad, así como las necesidades de la misma, ya que los resultados indican una baja autonomía administrativa, política y financiera para implementar una política local.

Los aportes teóricos que rescata investigación envuelven a importancia de la descentralización, atendiendo a que la autoridad de un nivel inferior realice todo lo que esté a su alcance, teniendo mayor prioridad que el nivel superior, en decir, la construcción de las soluciones desde lo local, pero también considerando que los sujetos que plantean estas soluciones desde lo local, deben estar capacitados y ser sujetos técnicos especializados en estrategias innovadoras y desarrollo de buenas prácticas para dar legalidad a sus las acciones.

Respecto de los aportes metodológicos, esta investigación se centró en recopilar aspectos relevantes de la relación existente entre las políticas públicas, el desarrollo local y la descentralización, por medio de un cuestionario de escala tipo Likert que se aplicó a autoridades del municipio, elegidas por su conocimiento y por ser recomendadas mediante la metodología de bola de nieve.

En cuanto a los resultados y hallazgos, sobresale que no existe una política de desarrollo local que tome en consideración la descentralización administrativa, política y financiera del municipio, y se proponen tres acciones que sumarían a resarcir los efectos negativos de la falta de descentralización a nivel municipal, y es que de acuerdo a la revisión de literatura que se realizó en la investigación, para impulsar el desarrollo de las localidades, la descentralización es una herramienta fundamental, ya que estimula el diseño de políticas públicas con una lógica productiva de abajo hacia arriba, permitiendo la autonomía local y para lograrlo también es importante el fortalecimiento institucional que permite alcanzar una descentralización no únicamente administrativa, sino también financiera y política.

Por lo tanto, no existe una adecuada transferencia de autoridad que permita la descentralización administrativa, financiera y política; y, por tanto, no es lo suficientemente significativa para lograr el diseño de programas y políticas de desarrollo local fijadas desde los objetivos específicos de la comunidad tomando en consideración su contexto específico. Por último, en cuanto a las limitaciones de la investigación, las mismas se circunscriben al tamaño de la muestra, y se sugiere se amplié para futuras líneas de investigación y con ello consolidar los resultados.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villanueva, L. F., *La hechura de las políticas públicas*, Porrúa, 1992.

Albuquerque, F., P. Costamagna, y C. Ferraro, *Desarrollo económico local, descentralización y democracia: ideas para un cambio*, Iztaccihuatl, 2018.

Albuquerque, Francisco, "La importancia del enfoque del desarrollo económico local", en *Transformaciones Globales, Instituciones y Políticas de Desarrollo Local*, 2001, pp. 1-20.

Albuquerque, Francisco, "Teoría y práctica del enfoque del desarrollo local", en *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, 25 (2003), pp. 1-24.

Albuquerque, Francisco, "Desarrollo económico local y descentralización en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, 2004, pp. 157-171.

Albuquerque, Francisco, "Sistemas productivos locales: una mirada desde la política económica local para la generación de empleo", en *Seminario CEPAL-MTEySS*, 2004, pp. 1-10.

Atkinson, R., y J. Flint, "Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies", en *Social Research Update*, 33 (2201), pp. 1-5.

Boisier, S., "Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando?", en *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, 2001.

Boisier, S., "Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente", en *Eure*, vol. 30, núm. 90 (2004), pp. 27-40.

Calveiro, P., *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*, S. X. Editores, 2019.

Castro Coria, E. G., "De las relaciones publico privadas. Relaciones generales y de especial sujeción", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 70 (2020), pp. 965-988.

Coria, E. G. y R. G. Monge, "El contexto de las políticas públicas en materia de derechos fundamentales", en *Cimexus*, 16 (2021), pp. 33-52.

- CONEVAL, *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)*, 2019.
- DEMUCA, *La autonomía municipal en Centroamérica y República Dominicana*, 2009.
- Díaz Aldret, A., *Gobiernos locales*, Siglo XXI, 2014.
- Gallicchio, E., *El desarrollo local en América Latina. Estrategia política basada en la construcción de capital social*, 80 (2004), pp. 1-24.
- Gómez López, D., "Nuevos escenarios para la gestión territorial y urbana", en *Nuevos escenarios para la gestión territorial y urbana*, 17 (2007), pp. 238-261.
- John, H., R. James, y R. Wrigley, "Rising to the Challenges: Assessing the Impacts of Organisational Capacity Building", en *Praxis Paper*, 2 (2005).
- Madoery, O., "El valor de la Política de Desarrollo Local", en *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo global* vol. 4 (2001).
- Mafla Mantilla, E. P., "Políticas públicas sociales: apuntes y reflexiones de la intersectorialidad como alternativa de desarrollo local", tesis de maestría, Quito, Universidad Tecnológica Israel, 2020.
- Mafla Mantilla, E. P., "El arte de gobernar un gobierno autónomo descentralizado es, primero, un problema conceptual", en *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 5 (2019), pp. 203-212.
- Meny, Y., y J. C. Thoenig, *Las políticas públicas*, Barcelona, Ariel, 1992.
- Montacero, M., "Autonomía administrativa y financiera de las administraciones tributarias: la experiencia de la Superintendencia Nacional de Administración Tributaria en Perú", en *XIX Concurso de Monografías CIAT/AEAT/IEF*, Perú, 2006.
- Montecinos, E., "Los estudios de descentralización en América Latina: una revisión sobre el estado actual de la temática", en *Eure*, 31 (2005), pp. 73-88.
- Nava Negrete, A., *Autonomía administrativa*, México, Porrúa, 1992.
- PNUD, "Informe de Desarrollo Humano Municipal, 2010-2015. Transformando México desde lo local, <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015--transformando-.html>
- Roth Deubel, A. N., *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*, 2018.

- Silva Lira, I., "Desarrollo económico local y competitividad territorial en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, 85 (2005), pp. 81-100.
- Schneider, A., "Decentralization: Conceptualization and measurement. Studies in Comparative International Development", núm. 38 (2003), pp. 32-56.
- Vargas-Hernández, J. G., "Análisis crítico de las teorías del desarrollo económico", en *Economía, Gestión y Desarrollo*, 6 (2008), pp. 109-131.
- Vázquez Barquero, A., "Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial", en *Investigaciones Regionales*, 11 (2007), pp. 183-210.
- Vázquez Barquero, A., "Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis", en *Apuntes del CENES*, XXVIII (47), 2009, pp. 117-132.
- Velasco Penagos, L. F., "Políticas públicas y desarrollo local: Análisis de la política pública de desarrollo local en el municipio indígena de Toribio-Cauca 1994-2010", en *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador Programa De Políticas Públicas*, 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario para medir la descentralización

	Cuestionario	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1	Las finanzas del municipio son administradas por el municipio sin intervención del gobierno estatal y nacional					
2	El gobierno nacional y el estatal fijan los objetivos de desarrollo considerando los objetivos del gobierno municipal					
3	Los problemas de desempleo y pobreza son resueltos por el gobierno municipal y no por el gobierno estatal y el nacional					
4	Existen suficientes programas y políticas en el municipio para lograr el desarrollo local y estos son adecuados					
5	El gobierno nacional y estatal interviene en las actividades del gobierno municipal para impulsar el desarrollo					
6	El gobierno municipal resuelve sus propias problemáticas con poca o nula intervención del gobierno estatal y del municipal					
7	Existen suficientes reglamentos, manuales y leyes de operación en el municipio para elaborar y ejecutar políticas públicas que ayuden al desarrollo local					
8	Los reglamentos, manuales y leyes de operación establecen con claridad las facultades a cargo del municipio para otorgar los servicios públicos					
9	Los reglamentos, manuales y leyes de operación a cargo del municipio para otorgar los servicios públicos se implementan de manera adecuada					

# LOS DILEMAS ÉTICOS Y SU USO ESTRATÉGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: PAUTAS PARA SU DISEÑO Y APLICACIÓN EN EL AULA

*Ethical dilemmas and their strategic use in the teaching-learning process: guidelines for their design and application in the classroom*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.12>

**CARLOS SOLA AYAPE**

Escuela de Humanidades y Educación

Tecnológico de Monterrey (Campus Ciudad de México)

Recibido: 24 de enero de 2022 • Aprobado: 7 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Carlos Sola Ayape, "Los dilemas éticos y su uso estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje: pautas para su diseño y aplicación en el aula", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 31-51.

## RESUMEN

Con el objeto de fortalecer el aprendizaje ético y reflexivo en el aula, los dilemas éticos se presentan como una excelente herramienta didáctica para el desarrollo de competencias éticas y comunicativas entre nuestros estudiantes no sólo de Humanidades, sino de cualquier otra disciplina en el campo del aprendizaje lectivo. Así, el objetivo del presente artículo es ofrecer al docente una propuesta para el diseño de actividades de aprendizaje a través de la incorporación estratégica de los dilemas éticos. Para ello, se abordarán diferentes aspectos como el reto del aprendizaje ético y reflexivo, las pautas para el diseño de un dilema ético, la tipología de los dilemas éticos y sus requerimientos ambientales dentro y fuera del salón, la implantación de los dilemas en el aula a través de un procedimiento de ocho pasos y, finalmente, la propuesta formal de esa guía tutorial que el docente debe diseñar en la concepción de toda actividad de aprendizaje basada en dilemas éticos. Finalmente, y a efectos didácticos, se llegará a la conclusión de la pertinencia del uso de los dilemas éticos con el fin de fomentar una formación integral basada en competencias, donde el discente sea el verdadero protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* aprendizaje ético y reflexivo, competencias éticas, dilema ético, proceso de enseñanza-aprendizaje, razonamiento dilemático

## ABSTRACT

In order to strengthen ethical and reflective learning in the classroom, ethical dilemmas are presented as an excellent didactic tool for the development of ethical and communicative skills among our students, not only of Humanities, but of any other discipline in the field of humanities. school learning. Thus, the objective of this article is to offer the teacher a proposal for the design of learning activities through the strategic incorporation of ethical dilemmas. For this, different aspects will be addressed, such as the challenge of ethical and reflective learning, the guidelines for the design of an ethical dilemma, the typology of ethical dilemmas and their environmental requirements inside and outside the classroom, the implementation of dilemmas in the classroom through an 8-step procedure and, finally, the formal proposal of that tutorial guide that the teacher must design in the conception of any learning activity based on ethical dilemmas. Finally, and for didactic purposes, the conclusion will be reached on the relevance of the use of ethical dilemmas in order to promote a comprehensive training based on competencies, where the student is the true protagonist in the teaching-learning process.

*Keywords:* ethical and reflective learning, ethical competencies, ethical dilemma, teaching-learning process, dilemmatic reasoning

*Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que, aun desde el acierto de su punto de vista, es posible que la razón ética no esté siempre con él.*

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 16.

## EL RETO DEL APRENDIZAJE ÉTICO Y REFLEXIVO: A MODO DE INTRODUCCIÓN

El verdadero propósito de la incorporación estratégica de los dilemas éticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es otro que el de asegurar el contacto del alumno con el desafío de enfrentar problemas de naturaleza distinta que, durante un proceso consciente y programado, le lleven no sólo a conceptualizar, analizar o razonar, sino también a argumentar y reflexionar moralmente. Como se irá viendo a lo largo de estas páginas, las bondades de este exigente reto son muchas, siempre y cuando, como sucede con la programación de todo tipo de actividades de aprendizaje, se haga de manera planificada y en busca de unos objetivos determinados.

De hecho, la dinámica generada en el aula en torno al desafío que conlleva todo dilema ético es una forma de afrontar lo que, a diario,

con mayor o menor incidencia, todos y cada uno de nosotros venimos haciendo en nuestra cotidianidad. La diferencia notoria es que tal circunstancia es convertida en una estrategia didáctica, debidamente vinculada con una propuesta bien definida desde el punto de vista teórico y procedimental. Por eso, los primeros logros comienzan a obtenerse desde el momento en que el estudiante toma consciencia de que la vida nos lleva a este tipo de situaciones fronterizas donde es preciso tomar una decisión moralmente argumentada.<sup>1</sup>

En este sentido, y si este proceso natural lo concebimos en clave de formación del discente, las actividades de aprendizaje en torno a un uso bien intencionado de los dilemas éticos pueden convertirse en una oportunidad inmejorable para el desarrollo de competencias entre nuestros estudiantes, con el fin de elevar su nivel de conciencia y de hacer para sí ciertos patrones de comportamiento que le ayuden a madurar sus pensamientos y acciones tanto dentro como fuera del aula. De entrada, todo dilema ético nos asegura una doble combinación: por un lado, el alumno lleva su vivencia del aula al mundo exterior y, por el otro, integra su mundo exterior a su vida escolar.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Conformes con Georg Lind, partimos del supuesto de que la moral puede enseñarse y, por consiguiente, el aula se nos ofrece como un gran espacio de formación moral y democrática. Véase Lind, *La moral puede enseñarse*, 175 pp. En la misma línea, coincidimos con Xavier Etxebarria en la pertinencia de una educación basada en valores, habida cuenta de que "educación y moral son indivisibles". Etxebarria, X., "Aspectos éticos de la educación", p. 214.

<sup>2</sup>Véase las aportaciones de Frida Díaz Barriga sobre el nexo ineludible entre la formación escolar y la vida, así como la pertinencia de fomentar el pensamiento reflexivo por medio del principio rector "aprender

A decir verdad, y mediante su desenvolvimiento protagónico durante la realización de un dilema ético en el salón, el alumno puede, entre otros, reconocer diferentes tipos de conflictos; diferenciar distintos valores; identificar principios morales para encauzar la solución de conflictos; presentar y argumentar sus opiniones en torno a una elección moral; escuchar y apreciar las opiniones de otros; vivir la conflictividad de recibir presiones de sus compañeros; revisar los perfiles de su propia conciencia; asumir un rol protagónico para examinar las consecuencias que generan las decisiones o, entre otros más, analizar los diferentes actores y procesos de acción que se desatan en todo dilema ético. Y todo ello bajo la garantía de vivir en un clima ambiental de bajo riesgo. Como puede observarse, el potencial formativo de un dilema es sumamente enriquecedor, algo que, de entrada, parece justificar su uso en el aula como esencia para el diseño didáctico de determinadas actividades de aprendizaje en cualquier nivel de escolaridad y en cualquier disciplina.

Teniendo en cuenta estas primeras valoraciones, y haciendo un acercamiento semántico, hay que decir que un dilema ético consiste en la presentación de una narración breve, que incorpora una problemática definida —bien real o inventada—, donde el creador de este —por lo común, el profesor— plantea a sus estudiantes un escenario determinado con un amplio margen de posibilidades en el ámbito de la realidad, pero conflictivo a nivel moral. Y todo así, para reclamar o bien una solución razonada del conflicto, o bien un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia.

Por su naturaleza problemática y hasta generadora de conflictos morales, el dilema ético demanda un nivel de argumentación por parte del estudiante muy por encima de la siempre posición (opinión) o de la solución encontrada. De ahí que la situación planteada deba presentarse como una elección disyuntiva, donde el discente, en su calidad de protagonista, se halle inmerso en una encrucijada comprometida ante la cual existan dos, y solamente dos, opciones para elegir y ambas igualmente factibles y hasta defendibles. Huelga decir que, en este punto, es donde el alumno se adentra en la introyección de determinadas acepciones vinculadas con el universo de la ética como, por ejemplo, la conciencia, el deber, el sentimiento moral, el valor, la virtud, la justicia, la persona o la libertad.<sup>3</sup>

De entrada, el primer diagnóstico para saber si estamos ante un buen dilema ético es comprobar hasta qué punto el alumno se ve inmerso en una auténtica situación conflictiva que le obligue a ciertos

cuestionamientos antes, durante y después del proceso de elección y decisión. He aquí el sustento de la enseñanza reflexiva que, como señala Villar Angulo, se refiere a “un proceso de análisis crítico a través del cual, profesores en ejercicio y alumnos de instituciones formativas, desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo”.<sup>4</sup> En consecuencia, la reflexión se convierte en una de las competencias cognitivas prioritarias en la puesta en práctica de todo dilema ético.

Como se verá seguidamente, el proceso formativo del estudiante en el aprendizaje ético empieza por la maduración, fijación y respeto a las reglas del juego, por el diseño de las condiciones de desarrollo de la actividad o por el comportamiento respetuoso y empático durante el desarrollo del ejercicio. De ahí que sea de gran importancia que, tanto de manera individual como colegiada, el profesor sea consciente de la escala de valores que quiere fomentar entre sus estudiantes, entre otros, la responsabilidad, la tolerancia, el compromiso, el liderazgo, la otredad o la empatía, cada uno por separado o todos juntos a la vez. Aquí es donde cobra una mayor relevancia el hecho de

haciendo”. Díaz Barriga, F., *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 1-29 y 104-111.

<sup>3</sup> Para la ocasión, véase por ejemplo Cortina, *10 palabras clave en ética*, 466 pp.

<sup>4</sup> Villar Angulo, “La reflexividad como megacompetencia investigadora”, p. 2.

que este tipo de actividades sustentadas en la ética, la argumentación o la reflexividad se trabajen desde una estrategia holística conforme a los valores que, en cada momento, y en función de la edad del alumno, se quieran y hasta se deseen fomentar o fortalecer.<sup>5</sup> Y todo para potenciar esa enseñanza reflexiva que, parafraseando a Schön, significa el desarrollo de “estrategias y técnicas genuinas” para tratar “la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos de valor” inherentes a las situaciones de la práctica educativa.<sup>6</sup>

## PAUTAS PARA EL DISEÑO DE UN DILEMA ÉTICO

Como toda actividad orientada al aprendizaje del discente, la concepción, diseño y presentación del dilema ético adquieren un rango de mayor relevancia. El docente, en su condición de estratega, planeador de objetivos, visualizador de condicionantes y hasta anticipador de resultados, tiene que ser consciente de que todo dilema ético tendrá que reunir una serie de características esenciales para asegurar la satisfacción debida. La sencillez en su planteamiento —aunque no simpleza— será compatible con una propuesta sensorialmente atractiva para el discente, de fácil comprensión, donde los elementos constitutivos estén pensados para propiciar el reto moral, la asunción de la postura propia, la debida argumentación, la toma de decisiones, el posterior debate y, entre otros más, la reflexión individual y conjunta. Por consiguiente, hay que evitar, o cuando menos minimizar, el impacto de cualquier distractor que pueda distorsionar la lectura comprensiva del dilema, el razonamiento dilemático, el debate coral y, en general, el progreso mismo de la actividad por los cauces previstos. Así, y a modo de ejemplo, no parece aconsejable presentar un dilema ético a unos minutos del final de una sesión de clases, poco antes de un examen o después de varias horas de intensa actividad académica.

De hecho, hay que recordar que la práctica del debate en clase es, tal y como señala Reyzábal, la mejor preparación para la vida democrática, ya que “allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad”.<sup>7</sup> Por eso, y a la hora del diseño de la actividad, es importante que el docente tenga presente cuáles son los valores contrapuestos que estarán presentes en el dilema

<sup>5</sup> La edad del discente, así como su nivel en materia de evolución psicológica o mental, marcará, entre otros factores, el diseño de una actividad de aprendizaje basada en dilemas éticos. De cualquier modo, su incorporación en el aula ya puede hacerse desde los primeros años de escolaridad. Véase, a modo de ejemplo, Heredia Escorza, “Los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo moral en los alumnos de preescolar”, pp. 61-69.

<sup>6</sup> Schön, *Educating the reflective practitioner*, 384 pp.

<sup>7</sup> Reyzábal Rodríguez, “Propuesta metodológica para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral”, p. 70.

a discutir. La toma de consciencia de esta situación antagónica evitará que el alumno se niegue a entrar en el juego de la confrontación —y hasta en el posicionamiento “radical”— y opte por la búsqueda de terceras vías que le otorguen una cierta comodidad o confortabilidad “moral”. Es aquí donde hay que advertir que el “no se puede no elegir” es un principio rector en todo dilema ético, en el entendido de que “no elegir” es una forma más, aunque tal vez no la mejor, de elegir.

Para evitar salidas alternativas a la tensión antitética, el diseño del dilema ético constará de una primera parte enunciativa y/o explicativa y una segunda donde se haga una o varias preguntas retadoras, que inciten a una obligación moral e invoquen al estudiante a un posicionamiento contundente en torno a una u otra postura. Por lo común, la propuesta del dilema ético identificará a un personaje protagónico que, ante una situación retadora y controversial, se vea obligado a elegir entre dos alternativas igualmente válidas, siempre en función de su argumentación posterior. El estudiante será consciente de que, con la elección de una de ellas, habrá ganancia, pero también pérdida, habrá elección, pero también renuncia. Más allá del reto de vivenciar la dualidad, cada decisión deberá ser argumentada y presentada como una vía de solución verdadera, creíble y factible, con sus “pros” y hasta sus “contras”. Elegir conscientemente es el objetivo en todo dilema ético, eliminando zonas de confort o renunciaciones intencionadas a toda tensión moral. Al respecto, no está de más que el docente tenga bien presente la famosa leyenda del burro de Buridán, aquella que da cuenta de un rucio hambriento que, amarrado a dos pesebres igualmente llenos de paja, se murió de hambre porque no supo por cuál de ellos empezar.

Por eso, y en materia de diseño, se recomienda que cada dilema ético lleve su título —ayudará mucho a los participantes a recordarlo después, así como la experiencia vivida en el aula durante el desarrollo de éste—, y que su contenido sea concebido para motivar al alumno hasta el grado de llegar a enredarlo en una premeditada y bienintencionada oferta sensorial, afín a todo tipo de combinaciones visuales, auditivas, gustativas, táctiles u olfativas, así como ambientales, espaciales o temporales. No hace falta insistir en la idea de que la necesaria creatividad en el diseño de actividades en el aula, incluidas las puestas en escena, siempre deberán estar en consonancia con los objetivos de aprendizaje previamente concebidos. Nada peor que incurrir en una inconsciente simulación.

Como toda actividad de aprendizaje, los dilemas éticos deben responder a una intención previa o a cualquier otra que, aun sin tener ese don de la previsibilidad, puedan ir incorporándose de manera consciente durante el proceso de su gestión. La flexibilidad es un arte que debe ser cultivado por los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

y, en consecuencia, ese olfato intuitivo, capaz de hacer flexible la rigidez inicial en el momento más oportuno, acabará siendo una de las competencias de mayor relieve en un buen profesional de la docencia en cualquiera de los distintos niveles de escolaridad.

Cuando el profesor se enfrente al reto de preparar un dilema ético deberá tener en cuenta que la situación planteada debe guardar un cierto nivel de relevancia para el grupo, en función de la problemática y controversia planteadas. Para ello, es importante tener en cuenta algunos factores que, en un momento dado, pueden condicionar el proceso de implantación del dilema ético en el aula, como la edad, el nivel de escolarización, el grado de desarrollo de las competencias ético-reflexivas, la experiencia acumulada en la praxis de los dilemas éticos, etc., así como otro tipo de elementos a tener presente como la timidez de algunos integrantes, el exceso de arrogancia de otros, la ansiedad al hablar en público, el temor al qué dirán o el miedo a un posible rechazo durante y hasta después de la actividad.

En este sentido, es de suma importancia ir detectando el nivel de partida en cuanto al razonamiento moral de los alumnos, tanto a nivel general como particular, ya que el éxito de la actividad puede quedar condicionado por los mismos. El cuidado de las expectativas inicia-

les será esencial para no cosechar frustraciones innecesarias, de ahí la recomendación de ir adquiriendo paulatinamente una base experiencial e ir de menos a más en cuanto a los retos planteados en cada uno de los dilemas. Es determinante, por tanto, la preparación del docente, su entrenamiento y manejo en materia de dilemas éticos y, cómo no, su nivel de razonamiento dilemático y moral. No hay que olvidar que un dilema ético es un ejercicio de teatralización, donde todos participan, todos se ponen a prueba y todos tienen la oportunidad de salir ganando.

Y esto sin olvidar que, cuando uno menos se lo espere, el rumbo de la actividad puede torcerse de manera brusca e inesperada. Por eso, el docente debe afrontar con tacto, cordura y no poca imaginación esas situaciones impredecibles que puedan presentarse, sobre todo, porque los procesos cognitivos que se desatan en todo dilema ético —conceptualización, análisis, argumentación, reflexividad, etc.— se entrecruzan de una y mil formas distintas con situaciones vivenciales y emocionales de todo tipo, por momentos, difíciles de prever. Saber encauzar debidamente este tipo de situaciones límite es uno de objetivos que, implícitamente, se persigue con la incorporación de los dilemas éticos en el aula. No hay que olvidar que la formación integral del individuo, acorde con su evolución psico-pedagógica, debe ser una de las grandes metas de la educación y un requerimiento compartido por todas las disciplinas y no únicamente aquellas relativas a la filosofía, ética, etc., desafortunadamente concebidas por algunos como materias de relleno en el mapa curricular. Aquí es donde hay que hacer un llamamiento a la necesaria incorporación de los dilemas éticos desde una perspectiva transversal.

La complejidad es innegable y los retos no son pocos, algo que justifica, por otra parte, la necesidad de sondear propuestas procedimentales como las que aquí se presentará a continuación. El recordatorio es pertinente: la docencia no es para aficionados, sino para verdaderos profesionales del medio. De ahí, y una vez más, la recomendación de ir de menos a más, empezando por aquellos dilemas éticos cuyos planteamientos no exijan un elevado nivel de abstracción, de argumentación conceptual o de confrontación moral. Poco a poco, y con la experiencia acumulada, el docente irá planteando situaciones problemáticas más complejas, capaces de captar debidamente la atención de sus estudiantes para fomentar un mayor y mejor diálogo discursivo, argumentativo y reflexivo. No hay que obviar el hecho de que la decantación de los valores entre los estudiantes tampoco es algo que se hace la noche a la mañana, de ahí que se necesitará de tiempo y de no poca paciencia. Este proceso formativo de larga duración conducirá a los estudiantes

a ir compartiendo valores o principios universalizables que aseguren discusiones abiertas y racionales, desde el respeto, la tolerancia y la siempre deseada empatía.

## TIPOS DE DILEMAS ÉTICOS

Entrando en algunas consideraciones de fondo, podemos distinguir dos tipos de dilemas éticos —los reales y los hipotéticos—, teniendo en cuenta de que, en un momento dado, una determinada propuesta puede ser el resultado de una combinación de situaciones reales e inventadas.

### a) Dilemas éticos reales

Como su propio nombre indica, los dilemas éticos reales se inspiran en ambientes que presentan cierto rango de conflictividad y que están sacados de la vida real (Dilema 1). Así, no sólo recogerán hechos reales, sino que éstos deberán ser cercanos al discente, tanto en el espacio como en el tiempo, y estar vinculados con temáticas que despierten un gran interés por su condición de edad, grupo, procedencia, etc. Para su búsqueda y hallazgo no hay que marcharse muy lejos, ya que el pasado el pródigo en ejemplos. También, los medios de comunicación o el mismo torbellino de acontecimientos que cincelan la realidad de cada día acaban siendo una caja de resonancia para ir gestando poco a poco nuestra carpeta de dilemas éticos.

## Dilema ético, núm. 2

Tema 2. La primera Guerra Mundial



— Una noche de paz en las trincheras —

- 24 de diciembre de 1914; es Noche Buena en la primera Guerra Mundial. Los dos bandos enemigos —franceses y británicos, por un lado y alemanes, por el otro— se encuentran atrincherados, frente a frente. El cruce de disparos es feroz y las bajas se acumulan por doquier. Al llegar la noche, de repente se escucha una gaita entonando el villancico “Noche de Paz”. Minutos después, los soldados de ambos frentes se reúnen, se abrazan y deciden hacer una tregua durante esta noche tan mágica. Al día siguiente, de nuevo a la batalla. Este episodio fue real. Pero, ¿qué hubieras hecho si te hubieras encontrado en esta situación? ¿Hubieras brindado con el enemigo?

Dr. Carlos Sola HM ss. XX y XXI. Dilemas éticos 8

### Dilema 1. “Una noche de paz en las trincheras”.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Profesor: Dr. Carlos Sola Ayape; Universidad: Tecnológico de Monterrey (Campus Ciudad de México); Licenciaturas: Relaciones Internacionales, Ciencia Política y Periodismo; Alumnos: de primero a quinto semestre de carrera; Materia: Historia Mundial de los siglos XX y XXI; Tema: La Primera Guerra Mundial (segundo del temario); Intención didáctica del dilema ético: cierre del tema.

Al respecto, es recomendable que el profesor vaya reuniendo una serie de temáticas o valores determinados que resulten de interés para sus estudiantes y, en general, para la dinámica del curso. En dicha lista, siempre en permanente proceso de gestación, pueden registrarse temas como la violencia de género, los derechos humanos, el acoso social dentro y fuera del salón de clases, el liderazgo, el cuidado del medio ambiente u otros como el aborto, la eutanasia o la pena de muerte, el uso de la energía nuclear, etc. En la medida en que el dilema ético tenga un cierto impacto en la biografía del alumno, la situación planteada alcanzará, primero, un mayor nivel de significación; segundo, despertará una especial motivación individual y grupal y, tercero, asegurará el necesario compromiso e implicación de los participantes. A la postre, un dilema ético real puede entenderse como un espejo donde el alumno se vea fácilmente reflejado. Y todo dicho y planteado con el tacto necesario y teniendo en cuenta de que la situación planteada en el dilema no debe señalar, delatar o evidenciar a ninguno de los participantes. No hay que olvidar que “el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente”.<sup>9</sup> Por esto, todo docente tendrá que desarrollar una sensibilidad especial para saber gestionar empáticamente la actividad, desde el diseño del dilema hasta su puesta en escena final.

En buena medida, el éxito de un dilema ético está estrechamente vinculado con la esencia del “aprendizaje significativo”, tal y como lo denominó David Ausubel, esto es, ese tipo de aprendizaje donde el discente relacionará la información nueva con la que ya posee, dando lugar a un proceso de reajuste y reconstrucción de ambos niveles de información, poniendo de manifiesto que la estructura de los conocimientos previos condicionará sobremanera los conocimientos y experiencias nuevos, y éstos, a su vez, modificarán aquéllos.<sup>10</sup> En consecuencia, la problemática moral que recree todo dilema ético será consecuente con el nivel de significación que represente para el alumno, conforme a su contexto y a sus propias vivencias. Una adecuada sensibilización y un buen planteamiento del dilema ético pueden ser más que necesario para despertar —y a veces rescatar—, la capacidad de asombro de los estudiantes y elevar su nivel de conciencia, tan necesario éste para posicionarse y argumentar dilemáticamente.

<sup>9</sup>Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 37.

<sup>10</sup>Véase Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento*, 325 pp. y González García, *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*, 268 pp.



## EL DILEMA ÉTICO Y SUS REQUERIMIENTOS MEDIOAMBIENTALES

Desde un enfoque didáctico, el diseño de una actividad de aprendizaje debe ser el resultado de un cierto nivel de consciencia y previsión, donde la planeación premeditada asegure el logro de los objetivos de aprendizaje deseados. Tal será un requerimiento de primer orden si queremos que nuestros dilemas éticos alcancen un impacto y una resonancia significativa en nuestros estudiantes y se conviertan, a la postre, en una experiencia vital verdaderamente enriquecedora.

Ajeno a improvisaciones, salvo que la improvisación sea en sí misma una tarea preconcebida, el buen ambiente en el salón o el lugar elegido para la actividad se hacen más que necesarios. La puesta en escena tendrá que hacerse en un clima de diálogo abierto y fecundo, de respeto y armonía, de tolerancia y empatía. Como destaca Pedro S. de Vicente, la creatividad, la orquestación y la generación de un clima adecuado son imprescindibles para potenciar la reflexividad y el pensamiento crítico.<sup>13</sup> En este sentido, la falta de experiencia en el arte de la retórica también puede limitar la discusión entre los participantes, por lo que docente deberá intervenir, cuando así lo entienda pertinente, para avivar la llama de la argumentación o de la propia reflexión.

El dilema ético es deudor de un debate entre pares que, además, fomente la discusión desde el respeto al principio de igualdad. Se puede cuestionar una opinión propia o ajena, pero nunca descalificar a quien lo dice (sea uno, sea otro). A nuestro entender, cualquier forma de insulto o descalificación personal deben ser abortadas de inmediato, para dar paso a una reparación, cuando menos, por medio de la disculpa sincera. Cualquiera puede incurrir en el error y, en caso de que se produjera, éste puede verse como una oportunidad para la valoración, la reflexión y la rectificación. Dicho de otro modo, el error visto como una oportunidad para el crecimiento personal y compartido, en suma, para el aprendizaje. Hay que tener en cuenta que esta puesta de escena ya de por sí contribuye al aprendizaje ético y, en consecuencia, cualquier tipo de agresión, bien sea física, verbal o simplemente gestual, resulta incompatible con el proceso de toda actividad de aprendizaje, pero en especial de un dilema ético. He aquí, por tanto, la importancia de ejercer debidamente el rol de participante, bien en la condición de docente, bien de estudiante. En la praxis de un dilema también se pone a prueba el nivel de socialización existente en el seno del grupo, de su conocimiento, de sus afectos y de su integración.

Como decimos, la comunicación empática entre las partes se hace imprescindible durante el ejercicio de un dilema ético, haciéndose prioritario el respeto a las opiniones ajenas sin incurrir en ningún tipo de juicio o descalificación. Las opiniones son. En un dilema se reclama el derecho a la opinión, preservando en cada momento el respeto hacia uno y hacia los demás, algo por otra parte consustancial con la praxis responsable de la tolerancia. De ahí también la invitación a que cada opinión sea debidamente argumentada, descartando por consiguiente la opinión por la opinión, esto es, la opinión sin sustento argumentativo o simplemente la defensa de una posición porque sí.

El proceso de implantación del dilema ético en el aula necesita de un ambiente de respeto, de confianza y también de esa sinceridad necesaria entre los participantes, ajena al engaño o el autoengaño por el temor a quedar en ridículo ante los demás, a no ser políticamente correcto o simplemente por el afán de quedar bien ante los demás, algo que de producirse se alejaría de la consecución de uno de sus propósitos iniciales: el afán de búsqueda de la verdad mediante el ejercicio compartido, huyendo de dogmatismos o de principios excesivamente estáticos. De ahí

<sup>13</sup> Vicente Rodríguez, "Estrategia y competencias de enseñanza práctica", pp. 223-229.

la importancia de que los participantes se vayan cultivando en el nada fácil arte de hablar y escuchar, así como de respetar las opiniones que se presenten distintas a las suyas. He aquí también una de las grandes bondades de la incorporación de los dilemas éticos en el prontuario de actividades del curso.

Al hilo de lo anterior, el diseño del espacio es especialmente importante para el éxito de un dilema ético. La distribución del mobiliario en el aula, la pertinencia de que los participantes puedan verse los rostros, así como valorar el comportamiento gestual de sus compañeros, la pertinencia de dirigir el debate por medio de un orden de intervenciones, el cuidado a la hora de otorgar la palabra o el buen manejo de los tiempos de intervención, etc., son aspectos muy para tener en cuenta. Para ello, y con estas recomendaciones, los participantes irán desarrollando las habilidades necesarias para ir realizando sus dilemas éticos con mayor nivel de compromiso y responsabilidad.

Y todo así, teniendo presente la advertencia que nos hace Gardner, según el cual un ejercicio desviado de la inteligencia ética sucede cuando el sujeto "distingue la manera correcta y responsable de actuar, pero su actuación no es congruente con ello, o practica la ética en un entorno limitado mientras actúa de manera irresponsable en una esfera más amplia (o viceversa) o se compromete con lo que es correcto únicamente en el corto o en el largo plazo".<sup>14</sup>

## LOS OCHO PASOS EN UN DILEMA ÉTICO

Garantizadas estas condiciones medioambientales, u otras tantas que se puedan advertir según los casos, el proceso de implantación del dilema ético en el aula también responde a unos pasos muy sencillos que, sin embargo, deberán cuidarse para la adecuada gestión y hasta éxito de la actividad. Como toda propuesta procedimental, los pasos se irán dando de uno en uno, respetando el orden establecido, aunque, en un momento dado, y según las circunstancias, se pueda hacer un regreso intencionado a alguno de ellos. Como se verá a continuación, no parece que tenga mucho sentido el hecho de tomar postura moral en torno a un dilema si previamente no se ha comprendido la situación controversial planteada o, por ejemplo, ponerse a discutir desafortadamente sin antes quedar definida la posición personal ante el hecho presentado.

Con estas consideraciones previas, presentamos a continuación los ocho pasos que consideramos pertinentes para la elaboración de una actividad de aprendizaje desde la propuesta total de un dilema ético (Anexo 1):

**Paso 1.** Reglas del juego: El docente dará a conocer a sus estudiantes las reglas del juego que regirán durante la actividad y, si fuera preciso, justificará debidamente el porqué de cada una de ellas. Es aquí donde es pertinente que se abra un proceso de negociación, donde los participantes puedan hacer objeciones o recomendaciones sobre las normas imperantes

<sup>14</sup>Gardner, *Five minds for the future*, p. 158.

antes de su aceptación y puesta en práctica. El hecho de que el marco regulatorio sea el producto de un consenso previo asegurará el funcionamiento correcto de la dinámica participativa. Asimismo, el profesor también deberá definir ante sus alumnos el rol que desempeñará durante la actividad: ser administrador del tiempo, moderador del debate, otorgar o retirar la palabra e incluso ser abogado del diablo para estimular la discusión e inducir a sus alumnos en diferentes niveles reflexión. Y todo con tal de no incurrir en ciertas arbitrariedades que generen una percepción de injusticia o desencanto entre los protagonistas. En este sentido, es recomendable que profesor y alumnos lleguen a crear su propio código de ética, como patrón de referencia y comportamiento durante la vivencia —y convivencia— de sus dilemas éticos en clase.

**Paso 2.** Presentación del dilema: La elaboración del dilema debe hacerse de manera consciente y su presentación de forma clara, ordenada y sencilla, siempre pensando en la necesidad de facilitar la comprensión y la detección de los valores confrontados en la propuesta. Como se ha dicho más arriba, este maniqueísmo será una garantía para el posicionamiento del grupo, por lo que hay que cuidar de no integrar situaciones conflictivas adicionales. A su vez, la presentación ante los alumnos dependerá de algunos factores que deberán tenerse en cuenta, tal y como se ha dicho más arriba. El antes o el después pueden ser determinantes para asegurar el éxito de la actividad, de ahí que el docente tenga que adivinar el momento idóneo para su aplicación en el aula o fuera de ella. Asimismo, si se pretende incorporar elementos sensoriales (visuales, sonoros, táctiles, etc.), también habrá que hacerlo preservando un sentido estratégico para asegurar el buen desempeño del alumno durante la actividad. Como en una buena orquesta, todos los instrumentos tienen que estar bien afinados y sonar a su debido tiempo.

**Paso 3.** Lectura comprensiva del contenido del dilema: Una vez presentado el dilema en el salón —o fuera del mismo—, y después de una visualización primera, es importante leer en voz alta y asegurar la comprensión lectora del mismo, dos acciones fundamentales para que el alumno sepa en todo momento el contenido de la propuesta y no condicione su opinión al desconocimiento o mala interpretación de un concepto o al correcto entendimiento, por ejemplo, de un símbolo o imagen. En este paso, el profesor puede inducir al grupo a un sencillo ejercicio de preguntas y respuestas —incluso, de una investigación dentro o fuera del aula—, con el fin de alcanzar la debida inteligibilidad del dilema ético propuesto. Sea como fuere, lo importante en este paso es que cada alumno comprenda el contenido del dilema, algo consustancial al proceso de gestión de otras técnicas didácticas como, por ejemplo, Aprendizaje Basado en Problemas.<sup>15</sup>

**Paso 4.** Toma de postura consciente: Comprendida la propuesta que encierra el dilema y disipadas las dudas al respecto, se inicia todo un proceso cognitivo de toma de consciencia de la situación presentada, de dar el paso al frente y de concretar una primera, y

<sup>15</sup>Sola Ayape, "Fundamentos didácticos de la técnica didáctica ABP", pp. 37-50.

a veces determinante, impresión. Este primer ejercicio intuitivo es muy importante, al tratarse del punto de partida desde donde se propiciará el aprendizaje reflexivo posterior, bien para la argumentación de la misma, bien incluso para hacer un cambio moderado o radical de postura. Durante el transcurso de la actividad, darse cuenta del acierto en la postura inicial puede ser tan importante como tener consciencia del error y de la pertinencia de hacer una rectificación a tiempo. Por lo común, el alumno suele hacer en este paso diversas preguntas con el fin de asegurar a la hora de su decantación por una u otra opción.

**Paso 5.** Posicionamiento gestual ante el grupo: Los procesos cognitivos que se desatan en la mente del alumno obligarán a gestionar debidamente el tiempo. Así, el ritmo en el proceso de desenvolvimiento de la actividad es fundamental, cuidando ese difícil equilibrio entre la rapidez y la lentitud. En este sentido, y habida cuenta de que el alumno hace una valoración del dilema ético a la luz de su propia escala de valores o de gustos o preferencias —escala más o menos definida en función de su edad, género o madurez mental— es importante la escenificación pública de la toma de posición ante el dilema planteado en términos de dualidad, a través del levantamiento de la mano, mostrando una cartulina de color diferenciado o bien reubicándose en el salón hasta conformar dos bandos posicionados frente a frente. No se oculta que todo paso hacia adelante compromete y la asunción de dicho compromiso ya es de por sí un paso importante. Por lo general, este proceso de posicionamiento y postura gestual puede dar lugar a no pocas alegrías y hasta desencantos —la experiencia acumulada tras años de gestionar dilemas éticos en el aula así lo evidencia— al comprobar que alumnos que se creían muy amigos pueden encontrarse en bandos distintos a la hora de afrontar el dilema. Por eso, conocer y conocerse acaba siendo una de las bondades de todo dilema ético.

**Paso 6.** Argumentación individual: Tras la primera decisión tomada, es el turno de escuchar las opiniones de todos y cada uno de los integrantes de ambos grupos, siguiendo un orden establecido: primero, los de uno y luego, los del otro. En el uso de la palabra, cada participante deberá presentar y argumentar debidamente su opinión, al menos, en un primer acercamiento a la misma. Aquí es donde se pretende desarrollar y fortalecer el razonamiento dilemático como aprendizaje en su dimensión de habilidad discursiva. Este proceso inicial puede hacerse de varias formas: bien de viva voz, bien por escrito o bien compartiendo con los demás compañeros del aula la postura que previamente se ha madurado en papel. Lo ideal es escoger lo que más convenga. También se pueden hacer pequeños grupos de discusión y nombrar a un portavoz para exponer públicamente la opinión del grupo. De cualquier modo, este sexto paso es uno de los más delicados del proceso, donde deben reunirse las condiciones idóneas para que el alumno pueda expresarse con total y absoluta confianza. Todos los estudiantes deben participar y, para ello, tienen que hacer el esfuerzo de salir de sus zonas de confort, presentar sus ideas y argumentar sus opiniones, evitando el conformismo de adherirse

acríticamente a la opinión de alguno de sus compañeros. Es el momento de hablar, de escuchar, de opinar, de argumentar y de comprender —se comparta o no— la opinión del otro. Huelga decir que no hay que confundir la sana competencia a la hora de exponer los argumentos con una agresividad descalificatoria, algo por demás estéril que además provocaría situaciones desagradables, a veces, difíciles de subsanar. Como se ha dicho más arriba, los dilemas deben desarrollarse en ambientes de bajo riesgo.

**Paso 7.** Discusión del dilema: Después de que los estudiantes hayan presentado sus opiniones, debidamente fundamentadas, se inicia el siguiente paso, consistente en una puesta en común entre todos los participantes, donde cada uno pueda matizar sus opiniones previas, presentar nuevas argumentaciones, replicar a sus compañeros, etc., y donde el moderador, entre otras funciones, deberá dosificar el tiempo por intervención. Y todo con el debido orden y respeto, haciendo un ejercicio responsable de tolerancia y viendo en la opinión distinta una forma de contribuir a la madurez y al crecimiento interior. Aquí es donde se hace cierto aquello de que el que piensa como tú puede ser un adversario, pero nunca tu enemigo, en el entendido de que la resolución de un dilema ético en clase nunca tendrá como propósito la gestación de rivalidades estériles. Escuchar al otro es importante, evitando en todo momento incurrir en lo que coloquialmente se conoce como un diálogo de sordos. En ocasiones, y si la dinámica lo requiere, se pueden ejercer nuevas votaciones para volver a definir las inclinaciones de los estudiantes, ya que la presentación conjunta de los argumentos puede ir llevando a nuevas definiciones, siempre y cuando éstas estén debidamente argumentadas, cuidando, en consecuencia, las adhesiones gregarias.

**Paso 8.** Conclusión y reflexión final: Transcurrido un tiempo prudencial para el debate y el intercambio de opiniones, es el momento de cerrar el proceso, de hacer un alto en el camino, de serenar los ánimos, de tomar la debida distancia crítica y de finalizar la actividad no sin antes reunir una serie de conclusiones básicas bien a título personal, bien por medio de grupos e incluso de todo el salón en su conjunto. De entrada, el propósito de este último paso es eliminar cualquier sospecha de que la actividad ha carecido de poco sentido o, lo que es peor, de que ésta no ha servido para nada. Se pretende hacer un ejercicio compartido a caballo entre la conclusión y la reflexión, tanto a nivel individual como grupal. A este respecto, una buena recomendación es que el “grupo A” haga un resumen de las principales tesis defendidas por el “grupo B” y viceversa. Ésta es una excelente forma de trabajar la otredad, la empatía y, finalmente, la capacidad de escucha. Al fin y al cabo, la puesta en escena de un dilema ético no es para ver quién ha ganado un concurso o quién tiene la razón, sino para desarrollar en el alumno las apetecidas competencias vinculadas con el aprendizaje ético-reflexivo.<sup>16</sup> Por último, la experiencia enseña que el alumno termina por preguntar al profesor acerca de su particular postura ante la situación planteada. Y, al respecto, la recomendación es que el docente se posicione, tal y como minutos antes pidió a sus alumnos, y que presente su particular cuadro de argumentaciones al respecto. Y todo con esa humildad magisterial que le pueda llevar al siempre imprescindible empoderamiento ante sus alumnos.

<sup>16</sup> Consideramos que todo proceso formativo del discente, orientado al fomento de competencias, debe concebirse desde la pertinencia de preparar para concebir, hacer o, entre otros más, para solucionar problemas, pero también, y esto es importante decirlo, para prevenir. Y esto así, porque apostamos por una cultura preventiva. Sola Ayape, “Bondades de la técnica ABP: de la solución a la prevención de problemas”, pp. 99-113.

## LA GUÍA TUTORIAL PARA UN DILEMA ÉTICO

Como toda actividad de aprendizaje, el docente habrá de diseñar una guía tutorial que concentre los aspectos más relevantes vinculados con la puesta en escena del dilema ético. La elaboración de una plantilla en Word o PowerPoint, que contemple la estructura formal que se presenta a continuación, ayudará sobremanera a la confección de futuras actividades y a la conformación de nuestro particular acervo de dilemas éticos.

En su condición de propuesta instruccional, la guía tutorial para un dilema ético es común a la de otras técnicas didácticas como Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado de Casos o Aprendizaje Basado en Proyectos. Por lo general, su estructura formal externa se divide en dos partes: en la primera, se presenta una información básica sobre la actividad y, en la segunda, se incorporan los elementos que dotan de justificación didáctica al tipo de actividad presentada. En su parte final, se recomienda incorporar un apartado para que el profesor haga diversas observaciones antes, durante y después del desarrollo de la actividad.

### Guía tutorial para un dilema ético (Anexo 2)

#### Parte I (información)

**Materia:** Breve información sobre la materia: nombre, edad de los alumnos, perfil de los alumnos, etc.

**Programa:** Relación de la materia con otras del programa de estudios.

**Mapa conceptual:** Elaboración de un mapa conceptual sobre los contenidos temáticos la materia con el fin de identificar el concepto o red de conceptos donde el profesor va a situar estratégicamente el dilema o dilemas éticos elegidos. Dicho mapa servirá también para la ubicación de otras actividades que se pretendan diseñar para la consecución de distintos objetivos de aprendizaje durante el desarrollo del curso.

**Dilema ético:** Presentación del dilema, tal y como será mostrado a los estudiantes, contemplando todas las partes del diseño: título, enunciado, pregunta o preguntas detonantes, imágenes, sonidos, etc.

#### Parte II (fundamentación)

**Objetivo de aprendizaje general:** Pensando en clave taxonómica, el docente identificará el objetivo principal que orienta la actividad y que se quiere lograr a través de la puesta en escena de un dilema ético. Su enunciado debe estar debidamente planteado, y el verbo en infinitivo debe reflejar con claridad el tipo de acción que queremos implementar entre nuestros estudiantes. Para su diseño, el conocimiento de taxonomías como la de Bloom, Marzano, Guilford o Camperos se hace imprescindible.

**Objetivos de aprendizaje específicos:** Vinculados con el objetivo general, será preciso identificar los objetivos de aprendizaje específicos que se quieren alcanzar con la programación del dilema ético. En este rubro, hay que ser muy claros y precisos y no superar los dos o tres objetivos específicos. Hay que ser conscientes de que por el simple hecho de llevar un dilema ético al salón ya nos ponemos en camino para la consecución de muchas metas vinculadas con el aprendizaje ético-reflexivo. Asimismo, no hay que descartar la obtención de otro tipo de objetivos procedimentales o vinculados a contenidos temáticos.

**Conocimientos previos:** En este rubro, se trata de identificar aquellos conocimientos previos que el alumno debe atesorar para asegurar el éxito de la actividad de aprendizaje. Hay que tener presente que podemos aplicar dilemas éticos en el aula después de una fase previa de estudio o de investigación —bien individual, bien grupal o mixta—, con el fin de conocer aspectos vinculados con la propuesta del dilema, desde actores, fechas, escenarios, conceptos, contextos, causas, consecuencias, etc. Aquí es donde evidencia la compatibilidad de un dilema ético con otro tipo de técnicas didácticas con Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Mapas Conceptuales, etc.

**Definición del dilema:** En unas cuantas palabras, se trata de explicar en qué consiste el dilema planteado y, si fuese necesario, señalar también alguna de sus particularidades en cuanto a la forma y al fondo.

**Definición de conceptos:** Definir aquellos conceptos que estratégicamente hemos incorporado en el diseño de nuestro dilema ético y que son necesarios para la comprensión del dilema.

**Tema o temas vinculados:** Se trata de visualizar las unidades del programa temático de la materia con el que está relacionado, de una u otra forma, todo aquello que está contemplado en el dilema ético.

**Fuentes:** Enlistar una mínima relación de fuentes documentales, periodísticas, visuales, etc., que el alumno pueda necesitar, si así se diera el caso, para el buen desempeño durante la ejecución del dilema ético. Esto es de especial relevancia cuando la actividad se inserta en un proceso de investigación previo o posterior.

**Problemas:** Identificar los problemas que el alumno puede encontrarse durante el desarrollo de la actividad, con el fin de resolverlos, minimizar su impacto o de prever sus consecuencias.

**Tiempo:** Visualizar el tiempo requerido para el desarrollo de la actividad, incluso aquellas fracciones requeridas para la presentación del dilema, el posicionamiento individual, la discusión grupal, las valoraciones, las conclusiones y las reflexiones últimas. La duración dependerá de la naturaleza de la actividad, de la intensidad de la polémica, del grado de madurez de los estudiantes, del tamaño del grupo, etc. En ocasiones, es conveniente dejar las reflexiones finales para otra sesión, después de que hayan pasado uno o varios días y se hayan serenado los ánimos o asentado las ideas. Muy pronto, los protagonistas se darán cuenta de que el aprendizaje ético-reflexivo es difícil de medir en unidades temporales muy precisas.

**Logística:** Contemplar todo aquello que se necesite para el buen desarrollo de la actividad: características del salón o del espacio seccionado, tipo de mobiliario, útiles necesarios (micrófono, pantalla, proyector, cartulinas, rotuladores, etc.).

Como puede apreciarse, la guía tutorial para un dilema ético responde a la necesidad de prever todos aquellos elementos instruccionales para lograr el éxito procedimental de la actividad de aprendizaje. A la postre, termina siendo un imperativo didáctico. El hecho de que el docente invierta un poco de su tiempo en su elaboración le devengará importantes dividendos, de tal modo que pronto se dará cuenta de que no ha perdido el tiempo, sino todo lo contrario. Como ejemplo válido, no hay que olvidar que, desde siglos atrás, el buen arquitecto siempre empezó a levantar sus construcciones desde la elaboración de un buen plano.

Finalmente, el cierre de la actividad tendrá lugar con un ejercicio de evaluación,<sup>17</sup> donde el docente presentará su rúbrica debidamente diseñada, que contemple los rubros a evaluar, la noción de escala dentro de cada uno de ellos, el valor de cada rubro dentro de la actividad y finalmente la ponderación del ejercicio dentro de la matriz evaluadora de la materia, siempre y cuando se trate de un tipo de evaluación formal. En el caso de que sea un tipo de evaluación informal, como valor numérico nulo, se recomienda hacer un diagnóstico en el aula sobre el grado de satisfacción de la actividad, utilizando, por ejemplo, aplicaciones a nuestro alcance como Mentimeter.

## VALORACIONES FINALES

Tal y como se ha visto en estas páginas, el uso didáctico de los dilemas éticos en clase es altamente recomendable por los muchos beneficios que reporta al estudiante en su proceso formativo integral. En esencia, y con este tipo de propuestas, el docente encarga al estudiante una tarea moral, ya que representa un choque maniqueo entre dos principios morales no ajenos a la contradicción y ambos totalmente factibles y además defendibles. De ahí que el propósito último no sea el de encontrar soluciones correctas —ni mucho menos, políticamente correctas—, sino de adentrarse de manera responsable en un ejercicio consciente de búsqueda de soluciones con la debida argumentación moral y de desarrollar en el estudiante capacidades morales, además de habilidades cognitivas y comunicativas.

En este sentido, el uso de dilemas éticos, pensados para la formación integral del estudiante, conlleva la generación de ambientes propicios de aprendizaje para enfrentar tareas de reflexión ética suficientemente retadoras, que permitan la expresión de emociones morales y de escuchar a su vez las de los demás. Con estas prácticas deliberativas, el alumno va identificando, poco a poco, aquellos principios morales y los valores esenciales que hay detrás de determinadas situaciones conflictivas, y aprendiendo a aplicar de manera práctica y consciente una forma de resolución de conflictos desde una imprescindible y consistente base argumentativa.

Finalmente, y con el diseño de actividades de aprendizaje que hagan de un dilema ético su columna vertebral, el docente se convierte en un impulsor y potenciador de la inteligencia ética en el aula. Sus alumnos irán haciendo para sí no sólo unas competencias cognitivas, sino una propuesta procedimental basada en la generación de destrezas analíticas, deliberativas y de toma de decisiones. En consecuencia y para terminar, éste no es mal camino para estimular lo que Jonathan Glover denominó la "imaginación ética",<sup>18</sup> ideal para aprehender lo que es importante desde el punto de vista humano, empezando por la génesis de respuestas humanas que, de lo contrario, quedan amortiguadas por la distancia, el tribalismo o la ideología, por no hablar de la conformidad o la obediencia.

<sup>17</sup> Kushner, *Personalizar la evaluación*, 232 pp. Sobre una evaluación auténtica centrada en el desempeño, véase Díaz Barriga, F., *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 125-163.

<sup>18</sup> Glover, *Humanidad e inhumanidad*, 568 pp.

## ANEXO 1

Los ocho pasos en un dilema ético
Paso 1. Reglas del juego
Paso 2. Presentación del dilema
Paso 3. Lectura comprensiva del contenido del dilema
Paso 4. Toma de postura consciente
Paso 5. Posicionamiento gestual ante el grupo
Paso 6. Argumentación individual
Paso 7. Discusión del dilema
Paso 8. Conclusión y reflexión final

Fuente: elaboración propia.

## ANEXO 2

Guía tutorial para un dilema ético
Parte I (información)
Materia
Programa
Mapa conceptual
Dilema ético
Parte II (fundamentación)
Objetivo de aprendizaje general
Objetivos de aprendizaje específicos
Conocimientos previos
Definición del dilema
Definición de conceptos
Tema o temas vinculados
Fuentes
Problemas
Tiempo
Logística

Fuente: elaboración propia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós Ibéricam, 2002.
- Cohen, M., *101 dilemas éticos*, Madrid, Alianza Editorial, 2012.
- Cortina, A. (dir.), *10 palabras clave en ética*, Estella, Editorial Verbo Divino, 1994.
- Díaz Barriga, F., *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006.
- Etxeberria, X., "Aspectos éticos de la educación", en Beltrán de Heredia y Cerain, J., (coord.), *Educación y desarrollo. América Latina ante el siglo XXI: problemas y perspectivas*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 213-231.
- Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997.
- Gardner, H., *Five minds for the future*, Boston, Harvard Business School Press, 2007.
- Glover, J., *Humanidad e inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*, Barcelona, Editorial Cátedra, 2007.
- González García, F. M., *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1996.
- Heredia Escorza, Y., "Los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo moral en los alumnos de preescolar", en *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, año 4, núm. 7, 2013, pp. 61-69.
- Kushner, S., *Personalizar la evaluación*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.
- Lind, G., *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*, México, Trillas, 2007.
- Navarro López, J. V., *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor, 2000.
- Reyzábal Rodríguez, M. V., "Propuesta metodológica para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral", en Hernández Paricio, F. y otros, *Aspectos didácticos de lengua y literatura (lengua) 5*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1991.
- Schön, D. A., *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1983.

Sola Ayape, C. (dir.), *Aprendizaje basado en problemas: de la teoría a la práctica*, México, Trillas, 2005.

Sola Ayape, C., "Bondades de la técnica ABP: de la solución a la prevención de problemas", *Revista Transatlántica de Educación*, núms. 14-15, 2015, pp. 99-113.

Sola Ayape, C., "Fundamentos didácticos de la técnica didáctica ABP", en Sola Ayape, C. (dir.), *Aprendizaje basado en problemas: de la teoría a la práctica*, México, Trillas, 2005, pp. 37-50.

Vicente Rodríguez, P. S. de, "Estrategia y competencias de enseñanza práctica", en Villar Angulo, L. M. y Vicente Rodríguez P. S. de (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994, pp. 223-229.

Villar Angulo, L. M., "La reflexividad como megacompetencia investigadora", en Villar Angulo, L. M. y Vicente Rodríguez, P. S. de (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

# LA DOCENCIA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA: PRESUPUESTOS A REPENSAR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS EN DERECHO

*Inclusive teaching at the Universidad Michoacana: Budgets to rethink for the training of Law Graduates*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.33>

**LUIS FERNANDO ANITA HERNÁNDEZ**

**MARÍA TERESA VIZCAÍNO LÓPEZ**

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Recibido: 24 de agosto de 2021 • Aprobado: 7 de septiembre de 2021

Cómo citar este artículo: Luis Fernando Anita Hernández y María Teresa Vizcaino López, "La docencia inclusiva en la Universidad Michoacana: presupuestos a repensar para la formación de profesionistas en derecho", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp.52-73.

## RESUMEN

En el presente texto, se exponen argumentos que ponen de manifiesto la pertinencia del modelo de educación inclusiva para la formación de profesionistas en derecho, hombres y mujeres, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esto considerando que los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales no solo debemos emprender la transmisión de conocimientos técnico-jurídicos; recuérdese que las directrices y políticas públicas nacionales e internacionales indican que la cátedra debe estar revestida de elementos significativos y colaborativos. Pero eso no es todo. La labor de los docentes de los futuros profesionistas del derecho debe reorientarse a contextos tales como: convivencia armónica, entornos seguros, desarrollo humano, respeto de la ley, reconocimiento de la diversidad y tender a una cohesión y cultura de paz. Así, los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana tenemos que abandonar clasicismos e implementar escenarios de encuentro entre docentes y educandos, que compaginen teoría y práctica, y que transformen, restauren e integren, para dar paso a nuevos retos como es la ciudadanía y las sociedades inclusivas.

*Palabras Clave:* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, educación inclusiva, docente, educando

## ABSTRACT

In this text, arguments are presented that show the relevance of the inclusive education model for the training of law graduates, men and women, at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. This considering that the teachers of the Faculty of Law and Social Sciences must not only undertake the transmission of technical-legal knowledge; remember that national and international guidelines and public policies indicate that the chair must be covered with significant and collaborative elements. But that is not all. The work of teachers of future legal professionals must be reoriented to contexts such as: harmonious coexistence, safe environments, human development, respect for the law, recognition of diversity and tend to a cohesion and culture of peace. Thus, the professors of the Faculty of Law and Social Sciences of the Universidad Michoacana have to abandon classicisms and implement meeting scenarios between teachers and students, which combine theory and practice, and which transform, restore and integrate, to give way to new challenges. such as citizenship and inclusive societies.

*Key words:* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, teacher, inclusive education, pupil

## INTRODUCCIÓN

El quehacer del docente universitario ¿solo se circunscribe a cumplir con procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje? Aunque hay voces que expresan que la enseñanza equivale a transmitir lo fundamental de la ciencia, también hay abordajes específicos en problemas inherentes a las relaciones —vertical y horizontal— en el ambiente áulico. ¿Qué puede importar a un educando, hombre o mujer? Recobrar el sentido auténtico del desarrollo personal, profesional y social, bajo una tesitura colaborativa, con una interacción que encuentre los canales del respeto, sustentados en la costumbre, la moral y el derecho, además de hacer sociedades eminentemente integradoras e inclusivas para su respectiva coexistencia.

El docente universitario ha de emprender cambios en la forma de impartir su cátedra; directrices del orden nacional e internacional, le constriñen, a que no solo dedique su tiempo a lo puro y duro de la ciencia, sino que también sea más inclusivo y humanista en su relación con el educando.

Por ello, el docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (en adelante, Universidad Michoacana), ha de revisar aquellos lineamientos que, respecto de la docencia, le exhortan para que su cátedra sea lo más universal e inclusiva posible. Recordar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha señalado que los docentes han de seguir estos ejes transversales “atender las necesidades de la educación para todos, y a lo largo de toda la vida [...], supone una vocación no solo de enseñar sino de también de educar [...], recobrar la ética, ante la crisis de valores [...] y hacer imperar una cultura de paz”.<sup>1</sup> Además, reconoce que “toda persona debe tener derecho a una educación de calidad, una educación inclusiva, que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsora de estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos”.<sup>2</sup>

Así pues, la educación inclusiva debe ser un tema central en la Universidad Michoacana, para dimensionar e implementar una enseñanza de integración y asociativa, y donde las relaciones formativas sean más funcionales, además esta premisa debe asumirse en la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana para la formación de los futuros profesionistas.

## PREMISA DEL DESARROLLO HUMANO DEL EDUCANDO

Papalia, Wendkos y Duskin precisan que “la universidad puede ser una época de descubrimiento intelectual y crecimiento personal, en especial en habilidades verbales y cuantitativas, pensamiento crítico y razonamiento moral”.<sup>3</sup> Así mismo, señalan que el “aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad; además las emociones, personalidad y relaciones sociales”,<sup>4</sup> continúan gradualmente en formación. Para el adulto temprano, su proceso de desarrollo se agudizará cuando presente “desarrollos de su capacidad, pensamiento abstracto, el razonamiento científico, actitudes y comportamientos, así

<sup>1</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: *La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, pp. 15-16.

<sup>2</sup> Conferencia Internacional de Educación, la Educación Inclusiva: *El camino hacia el futuro*, p. 5.

<sup>3</sup> Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman, *Desarrollo Humano*, p. 445.

<sup>4</sup> Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman, *Desarrollo Humano*, pp. 5-6.

como, la búsqueda de la identidad las relaciones familiares y sociales; hasta que sus pensamientos y juicios adquieren una complejidad”<sup>5</sup>.

A partir de lo expuesto, el docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana, cuando emprenda sendos procesos de enseñanza-aprendizaje, ¿estos serán acordes a ese desarrollo humano del educando? De no ser así el sistema educativo incumple con su objetivo de brindar un acompañamiento académico y una formación integral e inclusiva.

## **¿QUIÉN ES EL DOCENTE UNIVERSITARIO?**

El cuerpo docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana se integra de mujeres y hombres, cuya intelectualidad queda probada con los diversos grados académicos y con una ejemplar solvencia en la ciencia jurídica. Pero estos docentes, ¿cuentan con una formación pedagógica? Conforme al marco regulador del perfil del docente contratado por la Universidad Michoacana (Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Estatuto Universitario, el Reglamento General del Personal Académico, y el Contrato Colectivo del Trabajo UMSNH-SPUM) se prescriben los procedimientos de ingreso del personal académico, pero se omiten los requisitos que avalen lo concerniente a las habilidades, destrezas y competencias en lo pedagógico e incluso en lo didáctico.

## **¿QUÉ DEBE AFRONTAR EL DOCENTE EN SU QUEHACER EDUCATIVO?**

El docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana habrá de poner su atención en su formación pedagógica; específicamente, bajo el modelo educativo de integración e inclusivo para dar respuesta a necesidades urgentes en el ámbito universitario. Así, el docente trasmite el conocimiento, teórico y práctico, sin violencia y a una realidad emergente; se conduzca en los actuales contextos de multiculturalidad y pluriculturalidad; trabaje adecuadamente el tema de la diversidad; que estreche el conocimiento científico y llevarlo a la sociedad; maneje el tema de los derechos y libertades fundamentales; trabaje con sus alumnos, hombres y mujeres, el empoderamiento y la resiliencia; conduzca a los educandos ante la vertiginosidad de fenómenos sociales a su justa dimensión y comprensión; esgrimir a sus estudiantes lo que es la cohesión social; que no excluya o segregue al alumno; enaltecer los valores patrios, la ley y las costumbres sociales; infunda el respeto por el medio ambiente; difunda principios de igualdad, tolerancia y fraternidad.

Temas tan disímolos pueden abrumar a quienes se desempeñan en la enseñanza del derecho, de ahí que algunos docentes de la mencionada Facultad expresen: “¡Eso no me corresponde!”. Lo cierto es que formar futuros profesionistas en derecho, no es únicamente con la ciencia y técnica jurídicas, sino que además involucra atender el desarrollo humano de los estudiantes. Efectivamente, hay profesores de la Facultad de Derecho que se resisten a creer en la educación inclusiva; en ocasiones, expresan que este tipo de educación es para alumnos de grados escolares inferiores, estudiantes especiales o para discapacitados. Por tanto, se oponen a asumir su responsabilidad para no impartir esa educación.

<sup>5</sup> Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman, *Desarrollo Humano*, p. 9.

Ante las actuales incertidumbres, varios profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales prefieren soslayar el tema de lo inclusivo; algunos consideran que solamente le corresponde al Departamento de Psicología y a los tutores encargarse de esta educación. Queda claro, muchos profesores continúan con un sistema tradicional de enseñanza; un sector solo cumple con su carga horaria y espera su salario.

Desde la Constitución de la República, las leyes que emanan de ella, los tratados e instrumentos internacionales y las normativas de la Universidad Michoacana, establecen como imperativo que los docentes implementen una educación universal, democrática, intercultural, integral e inclusiva; esto no es facultativo, es una obligación de Estado; por tanto, se requiere capacitar a los docentes de la Facultad de Derecho, en torno a esa inclusividad, la cual persiga el respeto por la dignidad de la persona, el desarrollo armónico intelectual, los derechos humanos, fomentar valores y la paz entre sus educandos.

Expertos en la educación superior inclusiva han asumido las siguientes posiciones:

## PARA LA EDUCACIÓN EN GENERAL

- La educación tiene la misión de “permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”.<sup>6</sup>

- “Lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a las demás mediante un mejor conocimiento del mundo”.<sup>7</sup>

- “Educación para la vida deberá integrar conocimientos, actitudes, habilidades, estilo de relaciones, promoción de valores, instrumentos de análisis de la sociedad, visión política y social de la realidad en que está inmerso el estudiante, el país y el mundo... hoy se llama globalmente acciones significativas y productivas”.<sup>8</sup>

- “El educador —puente ante los educandos— debe ayudarlos a superar situaciones de riesgo de detenerse, para que puedan seguir avanzando con la mayor seguridad posible, y alcanzar sus mejores objetivos a corto y a largo plazo. El educador muralla “deprime con sus actitudes de superioridad, sus amenazas, su resistencia a celebrar los logros de sus alumnos, y la falta de estímulo y observación afectuosa que le permitiría, no solo percibir sus debilidades, sino dedicarles tiempo para superarlas. Insiste más en los fallos que en los éxitos, es imperativo y lejano para sus educandos, que solo suspiran por el momento en que se puedan liberar de esa muralla que les impide avanzar”.<sup>9</sup>

- “El conocimiento y la educación se consideran cada vez más como factores claves para el desarrollo sostenible y el crecimiento económico”.<sup>10</sup>

Estas orientaciones implican un llamado al cuerpo docente de la Facultad de Derecho para abandonar aquellos modelos de enseñanza que empobrecen mentes y, en sustitución, adoptar aquellos que sean útiles para la vida y para su plena interacción en la sociedad. No se quiere más simulación, más de una instrucción dirigida y homogénea que solo responda a los intereses de unos cuantos o de un sector del Estado, se quiere una práctica docente auténtica y creíble.

<sup>6</sup> Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 18.

<sup>7</sup> Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 51.

<sup>8</sup> Morales, *Temas educativos: para educadores, educadoras y comunidades educativas*, p. 68.

<sup>9</sup> Morales, *Temas educativos: para educadores, educadoras y comunidades educativas*, p. 78.

<sup>10</sup> Conferencia Internacional de Educación, *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*, p. 5.

Cabe mencionar, que aún en estos tiempos, de pandemia COVID-19, en muchos espacios áulicos virtuales de la Licenciatura en Derecho, se mantiene y se sigue un férreo modelo tradicional, o sea, "el estudiante escucha pasivamente, toma notas, sigue indicaciones, cumple con sus deberes, hace las tareas porque así se lo indicaron, repite de memoria la información que ha almacenado y estudia lo que el maestro le asigna".<sup>11</sup> De continuar, como hasta ahora, este educando mostrará "pasividad, repetición y memorización, fomentan y desarrollan actitudes de apatía, dependencia, falta de confianza en uno mismo y miedo al pensamiento propio".<sup>12</sup> Se ha perdido la oportunidad para implementar la educación de integración e inclusiva, en los medios digitales.

Los tiempos han cambiado y el docente debe llevar un trabajo eficiente, creativo e innovador, en el cual quede evidenciado que "el alumno escuche activamente, opina, pregunta, sugiere, propone, decide, actúa, busca, exprese sus ideas y sus inquietudes".<sup>13</sup> Esto es lo que se espera que ocurra, teniendo educandos activos, cooperativos y participativos.

## PARA EL APRENDIZAJE

- Desde el constructivismo, "los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social".<sup>14</sup>
- Desde el aprendizaje situado es "un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados".<sup>15</sup>
- Desde el aprendizaje participativo es "aquel en el que la persona que aprende juega un papel activo al intervenir propositivamente en la planeación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje".<sup>16</sup>

En definitiva, los aprendizajes que se adquieran durante la licenciatura deben fundarse en un modelo pedagógico que justifique un desenvolvimiento humanístico y de alta socialización; por otra parte, sería adecuado construir el conocimiento desde la comprensión de los conceptos y resolución de los problemas, y, finalmente, enfatizar en llevar un modelo de aprendizaje motivado, participativo y colaborativo.

## PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La UNESCO reafirma que, si se quiere un progreso para los educandos y para las naciones, la educación para el siglo XXI debe cumplir con los siguientes pilares:

<sup>11</sup> Moreno López, *Guía del aprendizaje participativo*, p. 17.

<sup>12</sup> Moreno López, *Guía del aprendizaje participativo*, p. 23.

<sup>13</sup> Moreno López, *Guía del aprendizaje participativo*, p. 15.

<sup>14</sup> Schunk, *Teorías del aprendizaje*, p. 231.

<sup>15</sup> Hernández Avendaño y Díaz Rosales, *Aprendizaje situado*, p. 63.

<sup>16</sup> Moreno López, *Guía del aprendizaje participativo*, p. 15.

“• *Aprender a conocer*. Comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.

• *Aprender a hacer*. ¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?

• *Aprender a vivir juntos*. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

• *Aprender a ser*. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”.<sup>17</sup>

La formación de profesionistas en derecho en la Universidad Michoacana tendría que basarse en dichos pilares del conocimiento y, con ello, abandonar una cátedra tradicional y dirigida, e incorporar una enseñanza que fomente la integración e inclusión; por consiguiente, los estudiantes de la Facultad de Derecho habrán de recibir una educación acorde a su tiempo, a sus intereses y necesidades; y que no puede imponerse modelos carentes de creatividad y de emprendimiento.

## ¿CÓMO SE DESCRIBE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO?

Hasta este momento, se han vertido algunos presupuestos teóricos acerca de la educación superior, tanto en su modelo tradicional como nociones para lograr una educación inclusiva. Ahora es momento de describir la práctica orientada a la formación de licenciados en derecho a cargo de los profesores adscritos a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.

Ibarra Serrano se refiere a un conjunto de aspectos que suelen identificarse en el cuerpo docente en esta dependencia universitaria:

**Tabla 1. Pasado y presente de la docencia en el área jurídica**

a) Verbalismo, exposición tipo conferencia.	i) Tedio, se trata de simular la clase y esperar a agotar el tiempo.
b) Verticalismo, ambiente antidemocrático.	j) Sometimiento, el alumno es un objeto pasivo y receptor.
c) Magistercentrismo, todo lo decide el docente.	k) Evaluación de la memoria (calificación).
d) Obediencia, el alumno todo lo que hace es obedecer.	l) Aprendizaje por ejercicios.
e) Represión, el estudiante reprime toda iniciativa.	m) Tareas, a discreción del docente.
f) Marginación del desarrollo afectivo.	
g) Autoritarismo, el docente es el único que manda.	
h) Intelectualismo, es un aprendizaje exclusivamente cognitivo.	

Fuente: Ibarra Serrano, *Docencia Jurídica*, p. 103.

<sup>17</sup> Delors, *La educación encierra un tesoro*, pp. 97, 99, 103 y 106.

Siguiendo la caracterización docente realizada por Ibarra, se aprecia que muchos profesores de la mencionada Facultad no han dejado atrás esa cátedra egocéntrica y dirigida; no han realizado cambios significativos en su pedagogía, didáctica y competencias docentes, tampoco están dispuestos a brindar un trato digno y respetuoso en las relaciones profesor-alumno y niegan participar en el abordaje de aquellos temas/problemas que afectan al común de la comunidad.

Ahora bien, en la siguiente tabla se aprecian los rasgos característicos en varias relaciones de enseñanza-aprendizaje que pueden repercutir desfavorablemente en la formación de mujeres y hombres como licenciados en derecho; esto debido a que, al ser los cursos dogmáticos, teóricos y memorísticos, se verán comprometidas las opciones de los estudiantes al mundo laboral, que hoy exigen estándares con calidad.

**Tabla 2. Estatus del docente en el quehacer de la enseñanza**

<b>Formación/Actualización/Planeación</b>	<b>Procederes nada favorables</b>
a) No interesa por una formación magisterial. b) Escasas competencias en pedagogía, didáctica y en el uso de las TIC. c) No planifica sus contenidos, y tampoco elabora materiales. d) Decide una cátedra de último momento, o peor aún, la improvisa, con temas nada relacionados con la asignatura. e) No hay capacitación y actualización continua. f) No participa en seminarios y/o congresos. g) Tampoco gusta de publicar obra jurídica. h) No interesa en certificarse en competencias específicas.	a) No es puntual y solo imparte escasos minutos. b) Suele ubicarse en el estrado, como centro de poder y de mando. c) Hace un pase de lista prolongado y consigue agotar valiosos minutos. d) Dicta, ordena, amenaza, presiona, regaña, se enfada, se enoja, confunde, se retira de la clase cuando le place. e) Envía a sus adjuntos o asistentes, no se ocupará de sus alumnos directamente. f) Promueve prácticas de corrupción, al momento de la evaluación.
<b>Trabajo académico</b>	<b>Divulgación del conocimiento</b>
a) Forja el individualismo. b) No interesa por un trabajo colaborativo. c) Dogmatismo exacerbado. d) Escasa o nula práctica, e incluso sin estar sustentada en la experiencia profesional.	a) Se exige la memorización, como si fuera una competencia. b) No actualiza su bagaje jurídico. c) Implementa un monólogo. d) No permite la interrupción y la crítica en clase.
<b>Irrespetuosidad al educando</b>	
a) No respeta el origen, posición y estrato social. b) No respeta la dignidad de la persona. c) Discrimina la diversidad. d) No respeta la discapacidad. e) Indiferencia hacia las minorías vulnerables.	f) Hay agresión, violencia y hostigamiento hacia el educando, de manera física o psicológica. g) Suele ofender. h) No reconoce la otredad. i) No construye la cohesión en el aula. j) No tolera.

*Fuente:* Elaboración de Anita Hernández.

Por lo anotado, hay que considerar que las mejoras en los procesos de enseñanza en la Facultad de Derecho no pueden ser espontáneas o improvisadas, es necesario crear estrategias colaborativas y asociativas, interviniendo autoridades, personal académico, los empleados y la comunidad de estudiantes, para entablar encuentros multidisciplinares y trazar las rutas necesarias para elevar la calidad de la educación, de la preparación del cuerpo docente y dejar en el educando los bagajes más promisorios para su servicio a la sociedad.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA FACULTAD DE DERECHO

Como se ha mencionado, las interrelaciones profesor-alumno continúan siendo verticales y se deterioran más; las agresiones y violencia se hacen más evidentes. Esto no debería ocurrir en el recinto universitario donde se forman los futuros profesionistas del derecho; considérese que la mencionada Facultad es una dependencia de una universidad pública estatal, con importante legado histórico y con reconocimiento nacional e internacional, pero eso no determina la calidad en la educación en sus estudiantes. Debe repensarse, cualificarse y actuar de manera medita, ante esos procesos deficitarios; para ello, se propone adecuar e implementar una educación más integral y eminentemente inclusiva. ¿Qué parámetro seguir?

Recordar que la UNESCO conceptualiza a la educación inclusiva “como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común [...] es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos”.<sup>18</sup>

La educación inclusiva, no es un tema marginal o que está en boga, es una directriz a nivel internacional; los expertos indican que la enseñanza debe transitar de lo convencional a lo inclusivo, es decir, incorporar a sus estudiantes a enfoques que fortalezcan y transformen en lo cognitivo, en el desarrollo humano y en su interrelación en la sociedad. Por tanto, el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer al educando.

Bajo esta tesis, es encomiable que el cuerpo docente de la Facultad de Derecho asuma, de manera pronta, estrategias de integración e inclusivas y, con ellas, atender aquellos frentes donde la deficiencia e ineficacia sean cubiertas con este tipo de educación. La educación integral e inclusiva, parte esencialmente, de que el docente identifique la diversidad de sus estudiantes. La educación inclusiva que se sugiere para la Facultad de

<sup>18</sup> Conferencia Internacional de Educación, *la Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*, p. 8.

Derecho no es un sistema improvisado, arbitrario e inverosímil; por el contrario, encuentra un gran consenso y su aceptación por diversas naciones. En este sentido, hay que considerar los principales instrumentos internacionales que orientan sobre el imperativo de aplicar la educación integral e inclusiva en el nivel de educación superior (tabla 3).

**Tabla 3. Basamentos convencionales internacionales**

<b>Declaraciones y documentos internacionales</b>	<b>Tratados internacionales</b>
(1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.	(1936). Convención sobre la Orientación Pacífica de la Enseñanza. (1960). Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1989). Convención sobre los Derechos de los Niños. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer. (1999). Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad. (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.
<p style="text-align: center;"><b>Documentos oficiales internacionales</b></p> (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas. (2000). Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio. (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible, Agenda 2030. (2015). Marco de Acción de Educación 2030.	
<p style="text-align: center;"><b>Documentos internacionales vinculantes</b></p> (1998). Documento de Trabajo, de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. (2008). Conferencia Internacional de la Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro, UNESCO. (2020). Documento de la OCDE, ¿Cómo va la vida en México?	

*Fuente:* Elaboración de Anita Hernández.

En conjunto, dichos documentos enmarcan, de manera vinculativa o de manera orientativa, los lineamientos que han de ser considerados en la implementación de la educación con matices de integración e inclusión; serán los Estados, a través de sus ministerios de educación, y para el presente caso, las universidades (en específico, la Universidad Michoacana) quienes serán las entidades directas, para establecer las acciones y medidas que tiendan a su rápida incorporación. Por ello, la Facultad de Derecho tendrá que perseguir un firme acceso a la educación para todos, que la enseñanza esté libre de discriminación y de cualquier tipo de violencia; por otra parte, no debe existir impedimento o cualquier otra distinción, para el acceso a la educación por personas con cierto grado de discapacidad, o grupos de personas con ciertas preferencias, lingüísticas, religiosas o sexuales.

Por lo que corresponde al ordenamiento mexicano, en sus niveles federal y estatal (Michoacán), se prescriben derechos y obligaciones en materia educativa y, de manera concreta, de una educación inclusiva, tal como se identificó en diversos cuerpos normativos que se enuncian en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Dispositivos Normativos Internos**

<b>Normativa Federal (México)</b>	<b>Normativa Estatal (Michoacán)</b>
(1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2007). Ley General de acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2013). Ley General de Víctimas. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2019). Ley General de Educación. (2021). Ley General de Educación Superior.	(1918). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo. (2009). Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Michoacán de Ocampo. (2009). Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Violencia en el Estado de Michoacán de Ocampo. (2012). Ley para la Atención de la Violencia Escolar en el Estado de Michoacán. (2013). Ley por una Vida Libre de Violencia para las Mujeres en el Estado de Michoacán de Ocampo. (2014). Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado de Michoacán de Ocampo. (2014). Ley de Atención a Víctimas para el Estado de Michoacán de Ocampo. (2015). Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Michoacán de Ocampo. (2016). Ley para una Cultura de Paz y Prevención de la Violencia y la Delincuencia en Michoacán de Ocampo. (2020). Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo.

Fuente: Elaboración de Anita Hernández.

Por lo expuesto, el personal académico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana tendrá que desarrollar su práctica docente en el marco de su libre cátedra acatando las disposiciones en materia educativa; para ello, el profesorado deberá demostrar actitudes, aptitudes y competencias para trabajar responsablemente con sus alumnos, no solo la ciencia, técnica o arte de lo jurídico, sino que además interesarse por abordar las problemáticas consustanciales en este nivel superior.

## ¿EL DOCENTE QUÉ DEBERÁ CONSIDERAR AL MOMENTO DE IMPARTIR SU “CÁTEDRA” INCLUSIVA?

Cuando la mayoría de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana se capaciten en prácticas inclusivas podrán asumir una firme convicción y compromiso institucional para tratar el desarrollo integral de los educandos. En efecto, la educación inclusiva es contemporánea, real y auténtica, pero ha sido desdeñada por algunos profesores; ciertamente, en el ambiente áulico, emerge signos de pérdida de valores, falta de respeto a la dignidad de la persona, intolerancia a grupos, hostilidad como mecanismo de intimidación y coacción. ¿Cómo revertir estos escenarios? ¿Qué rol deberá desempeñar el personal docente de la Facultad de Derecho? ¿Qué se sugiere para afrontar temas álgidos y de complejidad por parte del profesorado? Para dar respuesta inicial a estas interrogantes, en la siguiente tabla se ponen en común las principales áreas de oportunidad para una práctica docente inclusiva en la mencionada Facultad:

**Tabla 5. Áreas de oportunidad para una práctica docente inclusiva**

<p><b>Procesos de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Estos procesos deben ser guiados, y ya no dirigidos, permitiéndole al educando, un desarrollo armónico de sus habilidades y destrezas, que más tarde pondrá en práctica en el ámbito laboral.</p>
<p><b>Procesos por competencias</b></p>	<p>Durante su estancia en la licenciatura, el educando espera que el profesor le enseñe un cúmulo de competencias que le servirán para el ejercicio de la abogacía; no se trata de saturar mentes, con imposiciones, cuyo único fin, sea mantener el control del alumnado. El mínimo de competencias que se sugieren son habilidades, destrezas y aptitudes en redacción, oralidad, lenguaje técnico, interpretación, argumentación, discurso político, defensa, mediación, negociación, litigio estratégico, entre otras. ¿Cuántas de estas competencias son adquiridas por nuestros alumnos? O, mejor dicho, ¿Cuántas de estas competencias fueron esgrimidas durante la cátedra?</p> <p>Para reforzar lo anterior, Tejada Fernández señala a este respecto: “a) Motivar a los estudiantes, fomentando la participación y las actitudes positivas; b) Reforzar el trabajo de los alumnos; c) Utilizar medios didácticos disponibles, adecuados a las actividades de aprendizaje y del grupo; d) Gestionar y dinamizar el grupo resolviendo los conflictos y estableciendo límites; e) Comunicar eficazmente flexibilizando el discurso en función de las características del grupo y escuchar activamente; f) Utilizar variadas estrategias metodológicas adaptadas a la diversidad del grupo y características del aula; g) Hacer que el alumno participe en su aprendizaje; h) Poner al alumno en situaciones profesionales; i) Desarrollar en los estudiantes las competencias transversales, y j) Situar la formación dentro del contexto histórico, social, económico, cultural y laboral de la profesión”.<sup>19</sup></p>

<sup>19</sup> Tejada Fernández, *La docencia en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias*, p. 103.

<p><b>Procesos de pedagogía- didáctica y tecnología</b></p>	<p>La libertad de cátedra es dable al docente, pero debe contener principios constructivistas, participativos, significativos y situados.</p> <p>La didáctica no puede restringirse únicamente al monólogo del profesor, el uso de una separata o antología, o del uso de un pintaron (físico o digital); la cátedra debe ser impartida con una cantidad importante de recursos y materiales en físico, y ahora a través de medios virtuales. (Quizás ante la nueva normalidad, posterior a la pandemia del COVID-19, la cátedra pueda ser híbrida, es decir, presencial y virtual). Por otra parte, la tendencia, en materia de didáctica, es que el educando tendrá que investigar y crear productos innovadores que sirvan para el aprendizaje del derecho; por ejemplo: un reportaje, un simulacro, un expediente o un dossier, entre otros.</p>
<p><b>Aprendizaje para la vida</b></p>	<p>La enseñanza del derecho no solo consta de conocimientos dogmáticos y conceptuales, sino que, además, debe estar secundada por la experiencia, práctica y resultados; la educación inclusiva debe atender en el educando a forjar capacidad innovadora, emprendedora y productiva, así como su desarrollo personal y social.</p>
<p><b>Calidad de vida y bienestar</b></p>	<p>Aspirar a un bienestar y calidad de vida, será a través de la educación. Según reporte anual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en México se presentan indicadores y subindicadores en materia educativa, con porcentajes bajos; de ahí que se advierta la necesidad de realizar cambios en las políticas públicas en materia educativa que tiendan a promover un mejor nivel de vida.<sup>20</sup></p>
<p><b>Desarrollo humano</b></p>	<p>El docente de la Facultad de Derecho debería ponderar al momento de impartir su cátedra, captar la mayor atención; interactuar con un lenguaje cotidiano, técnico e inclusivo; provocar a crear pensamientos, razonamientos y juicios; motivar a ser creativos; y dejar que el educando exprese sus emociones, vaya construyendo su propia personalidad; e interactúe y socialice con los demás. En este tenor, el profesor habrá de permitir el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. Es lo que se espera de los docentes universitarios.</p>
<p><b>Desarrollo cívico y de valores</b></p>	<p>Los docentes de la Licenciatura en Derecho deben acrecentar actitudes de respeto, de valores y de cívica, entre otras: a) El amor a la patria; b) Respeto de la ley; c) Fomentar conciencia por la solidaridad, independencia, y la justicia; d) Desarraigar la ignorancia, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios, y e) La interrelación entre personas de diversos grupos sociales.</p>

<sup>20</sup> Véase: Documento de la OCDE, ¿Cómo va la vida en México?, 2020.

<b>Desarrollo en el entorno comunitario</b>	<p>¿Los entornos comunitarios y medioambientales influyen en la formación de los profesionistas en derecho? Es importante recordar que la Universidad Michoacana es un agente socialmente responsable de los impactos; por ello, el interés que brinde el personal docente en cuestiones de responsabilidad universitaria es crucial en la formación de los estudiantes. La labor del docente no se constriñe a convencer, sino de sensibilizar y hacer ser colaborativo en estos temas. Recuérdese que existe una genuina corresponsabilidad universitaria, tanto de docentes como de educandos para: a) Transformar su comunidad; b) Cuidar de los recursos naturales; c) Dar la atención debida al medio ambiente; d) Atender lo concerniente al cambio climático; e) Propiciar un desarrollo sostenible; y, f) Cumplir los Objetivos del Milenio (ODM) y con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).</p>
<b>Derechos humanos y libertades fundamentales</b>	<p>El personal docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de manera ejemplar, en sus relaciones horizontales con los educandos, en su pensar, actuar y decidir debe ser equidistante con los valores de la Universidad Michoacana, con la ética profesional y, sobre todo, con el respeto irrestricto de los derechos humanos y libertades fundamentales con sus alumnos.</p> <p>Las relaciones interpersonales son tan intensas, álgidas y hasta insociables; en el ambiente áulico, se necesita una convivencia llevadera, sana, de respeto, de concordia y de cohesión, así como, reafirmar un cúmulo de prerrogativas que garanticen la dignidad, la igualdad y la diversidad, entre otros derechos. Reconózcase que lo que puede desear un estudiante de la Licenciatura en Derecho, es estar inmerso en un espacio que no perturbe su estado emocional, que no ponga en riesgo su preparación y que le permita la más amplia socialización.</p>
<b>Interacción holística</b>	<p>El docente con vocación y con espíritu humanista no puede ser indiferente ante la vulnerabilidad en sus alumnos; de acuerdo a su perfil inclusivo, hará notar que el egocentrismo y la soberbia no son una buena señal para la coexistencia. Tampoco hacer alarde de la sumisión, del machismo, misoginia y violentar al género de la mujer, no es un buen síntoma de cívica; la amenaza, coacción, intimidación, no pueden seguir siendo instrumento para la degradación de la persona; la normalidad de una persona, no puede ser dictada o decidida por otra persona, que se considere superior o de un estrato privilegiado, estará marcando un racismo, xenofobia y una intolerancia, esto puede romper el pacífico equilibrio social.</p> <p>La educación inclusiva en la Facultad de Derecho tendrá que propugnar por emprender el empoderamiento, la resiliencia, la sororidad, la otredad y cambios en la disrupción, como genuinos mecanismos de ayuda para el estudiante de la licenciatura.</p>

<b>Resolución de conflictos</b>	<p>El conflicto es inherente al ser humano y estará presente donde haya relaciones interpersonales; la escalada del conflicto y la conflictividad son muestra de la ruptura del diálogo, de la comunicación, de la comprensión y de la escucha, propiciando entornos hostiles. Aquellos pueblos inmersos en el caos, la agresión y la violencia, han emergido a la paz, intensificando la aplicación de mecanismos tales como: el arbitraje, la conciliación, la mediación, la negociación, círculos de pacificación, entre otras prácticas de soluciones controversias.</p> <p>Por tanto, el personal docente de la Facultad de Derecho, con una formación inclusiva, podrá encauzar a sus alumnos, socializando la gestión y transformación de los conflictos e indicarles que la solución a los mismos no es a través de la violencia o por la imposición de la fuerza, como en la antigüedad.</p>
<b>Cultura de la paz</b>	<p>Recordando que la paz no solo es la ausencia de conflictos, sino que es un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueve el diálogo, el entendimiento y la cooperación para la solución de las controversias; en este sentido, considérese lo siguiente: "reconociendo la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia. Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida. La promoción de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. El arreglo pacífico de los conflictos".<sup>21</sup></p> <p>Así pues, es oportuno, para que docentes y educandos de la Licenciatura en Derecho forjen una cultura de paz en su entorno escolar, su naturaleza, no es compleja, y más bien, es cuestión de actitudes.</p> <p>En el seno de la Facultad de Derecho, se debería instruir contextos de coexistencia, cohesión y pacificación, los cuales, al ser replicados, podrán generar los efectos deseados y crear entornos de verdadera concordia.</p>

Fuente: Elaboración de Anita Hernández.

## ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FACULTAD DE DERECHO?

La Universidad Michoacana es un centro de ciencia y de intelectualidad; la Facultad de Derecho es una dependencia nicolaita que proporciona los bagajes especializados del orden teórico y práctico del derecho; hasta aquí, cumple con esta labor primigenia, pero ¿por qué es importante la educación inclusiva en la formación de profesionistas en derecho? La educación inclusiva podrá permear en el educando (egresado/a) de la Licenciatura en Derecho, robustecer su capital humano, arraigar humanismo, vocación, espiritualidad, servicio y, sobre todo, la actitud como estadista, jurisconsulto, defensor, luchador contra la tiranía, protector de los derechos y libertades fundamentales, pacifista, mediador, y libertador de ideas, de prejuicios, de

<sup>21</sup> Declaración sobre una Cultura de Paz (Resolución 53/243), p. 2.

servidumbres, de fanatismos, de ideologías, además de acrecentar valores, reales, y no ficticios, la cividad, la tolerancia, la solidaridad y la fraternidad, así como de empoderarle y aceptar la otredad; quizás, esto no le fue mencionado ni aquilatado.

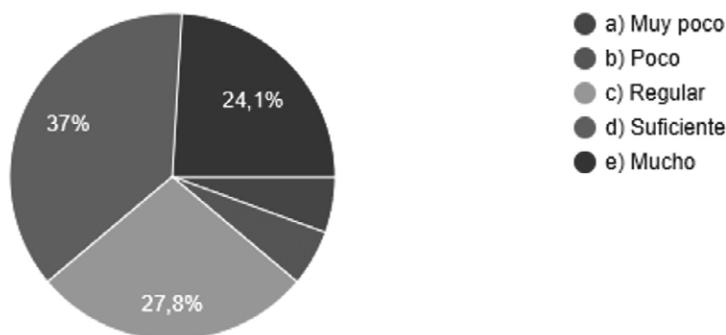
En efecto, “vivimos en un mundo de notables privaciones, miserias y opresión. Hay muchos problemas antiguos sin resolver, y entre ellos sobresalen la persistencia de la pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, el problema del hambre en el mundo, la violación de libertades políticas elementales [...], participación limitada de las mujeres, la segregación de las culturas minoritarias [...], el empeoramiento de las amenazas que se ciernen sobre nuestro medio ambiente y sobre el mantenimiento de nuestra vida económica y social”.<sup>22</sup>

Estas premisas proporcionan importantes elementos que, al cualificarlos, denotan un sistema educativo, con altibajos, desequilibrios, desorganización y desarticulación académica. ¿Cuánta actitud, sensibilidad y compromiso requieren los docentes de la Facultad de Derecho para llevar un rol educativo óptimo? Para responder esta pregunta (y otros cuestionamientos que serán socializados en futuros escritos), se realizó, en los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021, una encuesta a alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Derecho, sistema abierto, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana; esto para identificar su percepción respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ciclo escolar 2020-2021.<sup>23</sup>

### Ilustración 1. Actitud del profesorado y formación del alumnado de la Licenciatura en Derecho

La actitud de mis profesores impacta favorablemente en mi formación profesional.

54 respuestas



Fuente: Elaboración de Vizcaíno López.

<sup>22</sup>López Melero, “La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”, pp. 11-12.

<sup>23</sup>Según datos estadísticos de los alumnos inscritos ante Control Escolar, la población con la que se trabajó fue de 111 alumnos que cursaban el primer semestre de la Licenciatura en Derecho, en el sistema abierto; el número de alumnos de la muestra fue 54 distribuidos entre las cuatro secciones. Para aplicar la encuesta, se creó un formulario de Google, configurándose para recopilar direcciones de correo electrónico institucional de los encuestados, limitando a 1 respuesta por correo electrónico. Se envió el enlace del formulario a los encuestados mediante el correo electrónico institucional. Una vez recolectada la información se codificó; para el análisis de los datos recopilados, se trabajó con la hoja de cálculo, así como con los gráficos de formularios de Google.

Como puede observarse en la anterior ilustración, los resultados reportan que más del 24% de los alumnos del primer semestre, equivalente a trece estudiantes, consideran que la actitud del profesorado impacta mucho en su formación profesional. Así mismo 37%, que equivale a veinte alumnos, se encuentran que la actitud de los profesores impacta suficientemente en su formación profesional; mientras que más del 27%, equivalente a quince estudiantes, considera que la actitud del profesorado impacta regularmente en su formación profesional.

Partiendo de los resultados que arroja la encuesta de percepción realizada a estudiantes de la Licenciatura en Derecho, es oportuna una retrospcción sobre la formación del educando en derecho; en este sentido, analicemos los siguientes supuestos: a) docente que, básicamente, revisa algunos de los contenidos de su curricula, y sin mayor práctica jurídica; b) profesores que, excepcionalmente, atienden el total de los contenidos temáticos, así mismo se interesan por una práctica docente por competencias; c) docentes que, sin el mayor escrúpulo, ni asisten a su jornada docente, imparten poco tiempo de su clase, y que a través de una conferencia, refieren temas nada vinculados con su asignatura; d) profesores que, durante su cátedra, solo asisten para remarcar su egocentrismo, discriminar, no aceptan la tolerancia y mucho menos la diversidad.

Ante tales supuestos, vale la pena pensar que los docentes, en esencia no debemos ser codependientes de nuestro egocentrismo, para hacernos visibles; no podemos sostener el don del dirigismo y del poder, para decirse que somos respetados, no tenemos que manipular a seres pensantes, sin un rumbo escolar, para decirse guías en la educación; no más simulación, para decir que somos buenos docentes.

En definitiva, ¿por qué la educación inclusiva no puede interesar a los docentes? ¿Hay temores o miedos? ¿A qué? Si se acepta lo inclusivo, ¿qué perdemos los docentes de la Facultad de Derecho? Acaso, el poder de mando o de la superioridad; o, dicho de otra manera, ya no podrán hacer alarde de supuestos de machismo, misoginia y acoso. Es necesario para la formación de profesionistas en derecho, que los profesores omitan prácticas caracterizadas por la apatía, indiferencia, negligencia, corrupción o violencia; en la Facultad de Derecho, se requieren que todos los profesores asumamos una práctica docente inclusiva, que privilegie la dignidad humana y el respeto a la diversidad.

## ¿QUÉ MEDIDAS PUEDEN SER IMPLEMENTADAS CON VALOR INCLUSIVO POR LOS DOCENTES?

Las acciones a cargo del cuerpo docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que se sugieren pueden ser asumidas de manera mediata en la licenciatura, y que no requieren de capacitación o instrucción especializada, sólo se requiere del sentido común, del respeto, la tolerancia y la diversidad, para alcanzar lo inclusivo:

- a) Dejar el egocentrismo, y asumir ser guía y colaborador.
- b) Promover el diálogo, la escucha activa y la comunicación auténtica.
- c) Dejar de ubicarse en el estrado del aula, y no mostrar más verticalismo y actitud de poder.
- d) Dejar el discurso del yo o del tú, y cambiarlo por el de nosotros.
- e) Propiciar en el aula, que todos se ubiquen en círculo, significando horizontalidad e igualdad.
- f) Dejar que el educando colabore en la construcción del conocimiento de manera participativa.
- g) Utilizar un lenguaje adecuado y de respeto; no ofensivo, estigmatizado y discriminatorio.
- h) Alentar que el conocimiento este basado en la experiencia, y no, en la memorización.
- i) Empezar evaluaciones, en donde, el número no sea el factor que cualifique al educando, sino la habilidad y creatividad, en generar productos académicos.
- j) Permitir acrecentar el aparato crítico, el debate, la defensa y la solución.
- k) Permitir al educando creatividad en el trabajo individual y colectivo.
- l) Las relaciones interpersonales docente-alumno, estén matizadas de sociabilidad.
- m) Informar al educando la existencia de derechos humanos, y de las instancias para su defensa.
- n) Desarraigar estereotipos, estigmatizaciones y prejuicios.
- ñ) Infundir valores: la honestidad, probidad, libertad, amistad y la responsabilidad, entre otros.
- o) Fomentar el respeto del imperio de la ley.
- p) Abordar temas como: el machismo, misoginia, violencia de género e intolerancia escolar.
- q) Divulgar modelos de gestión y transformación del conflicto y de la conflictividad.
- r) Socializar modelos de pacificación en el aula.

Lo anterior, está al alcance y decisión de los propios docentes; el asumir esta inclusión demostraría una evolución en el aspecto educacional del programa educativo de la Licenciatura en Derecho. Ante casos de mucha complejidad, los profesores pueden solicitar apoyo o canalizar a los estudiantes con expertos, pero sin abandonarlos o dejarlos a su suerte.

## PROPUESTAS QUE REQUIEREN SER PLANIFICADAS Y CONSENSUADAS

Para fortalecer el modelo educativo integral e incluyente en el nivel licenciatura en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana se propone planear e implementar una serie de acciones institucional con el consenso de la comunidad educativa; entre ellas, las siguientes:

- a) Habilitar a la mayoría de los docentes de la mencionada Facultad en el marco de la educación inclusiva.
- b) Capacitar continuamente, en materia de prácticas de integración e inclusión.
- c) Como opción, crear instancias especializadas, con expertos en educación inclusiva, en las diversas sedes (unidades académicas y nodos) de la Facultad de Derecho.
- d) Establecer una asignatura optativa sobre educación inclusiva.
- e) Elaborar materiales, en soportes impreso y digital, que divulguen los objetivos y fines de la educación inclusiva en la Licenciatura en Derecho.
- f) La educación integral e inclusiva requiere ser forjada con la participación de los padres de familia, integrantes de la comunidad, docentes y autoridades, con el fin de socializar estos tópicos.
- g) Cabe precisar que en el nivel de licenciatura debe existir lo integral e inclusivo; esto de acuerdo con las edades, intereses y necesidades de los educandos. Debemos considerar que hay temas, problemas y conflictos propios de esta etapa formativa y pueden ser tratados adecuadamente desde lo inclusivo.

## RETOS Y DECISIONES PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA

Para emprender cambios que trasciendan y transformen los escenarios educativos en la Facultad de Derecho, el personal académico tiene retos que afrontar y decisiones que asumir para implementar una práctica docente inclusiva; en la siguiente tabla, se enlistan algunas alternativas para tal propósito:

**Tabla 6. Alternativas para la práctica docente inclusiva**

a) La instrucción no debe ser premiada, debe ser motivada.	h) Desaparecer los dictados, y quizás las notas, y tienda más a la práctica.
b) Las evaluaciones deben establecerse a través de un órgano colegiado.	i) Trabajar temas y/o problemas, y buscar su solución.
c) Establecer el trabajo por objetivos.	j) Cuestionar los procesos de expulsión del aula y reprobar.
d) Horarios flexibles, y no asistencia obligatoria.	k) Democratizar más en el aula.
e) Creación de salas, y no de salones.	l) Aceptar que los educandos son más heterogéneos, que homogéneos.
f) Los padres de familia escucharán y podrán conocer el desenvolvimiento de los hijos.	
g) Elaborar productos académicos, donde se demuestre la aptitud del educando.	

*Fuente:* Elaboración de Anita Hernández.

## ¿QUÉ PROPONE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA?

Finalmente, la práctica docente inclusiva en la Licenciatura en Derecho tendrá que desarrollarse de acuerdo con el Modelo Educativo Nicolaita; en este sentido, el conjunto de elementos formativos por medio de los cuales la Universidad Michoacana cumple con sus metas y objetivos en materia de formación humana, de educación cívica, y de capacitación profesional y técnica. Hay que recordar que el "objetivo principal del modelo educativo está orientado al tipo de universitarios que se espera formar, es decir, a los conocimientos y las cualidades que las personas van a adquirir durante su proceso formativo y educativo. De esta manera, la Universidad establece tres dimensiones estructurales para preparar a sus estudiantes: la formación sustentada en el desarrollo científico y tecnológico; la formación integral humanística; y la responsabilidad social".<sup>24</sup>

Así, se busca formar personas "autodidactas, empáticas, respetuosas, honestas, responsables, creativas, íntegras y resilientes. Personas que puedan colaborar con una comunidad diversa, sin prejuicios, y que reconozcan las aportaciones de cada sujeto o grupo, independientemente de su condición social, religión, etnia, orientación sexual, identidad de género, etcétera".<sup>25</sup>

¿Cuánto de lo expresado en el Modelo Educativo Nicolaita se cumple en la práctica docente de la Licenciatura en Derecho? ¿Cuántas acciones concretas se están emprendiendo para hacer efectiva una educación integral e inclusiva? Esperamos respuestas. ¡Profesores emprendamos un gran movimiento inclusivo!, no posterguemos más, ¡hay que dignificar la docencia!

<sup>24</sup> Modelo educativo de la UMSNH, p. 38.

<sup>25</sup> Modelo educativo de la UMSNH, p. 40.

## PARA CONCLUIR

De las anteriores líneas, se desprenden algunas ideas y se apuntan hipótesis para futuros trabajos:

1° La desigualdad, la discriminación, la segregación, la intolerancia, la agresión y la violencia están presentes en algunos ambientes áulicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana; por ello, es prioritario que los docentes y educandos de la Licenciatura en Derecho a través de la educación inclusiva trabajemos para eliminar los efectos nocivos de estos problemas.

2° La educación inclusiva puede dignificar la actividad docente en la mencionada Facultad, pero también elevar la calidad del conocimiento jurídico y forjar profesionales del derecho que sean útiles a la sociedad.

3° La educación inclusiva no puede ser impuesta, requiere de una corresponsabilidad y de una asistencia acompañada para construirla; es necesario que intervengan funcionarios universitarios, personal académico, empleados, padres de familia y comunidad estudiantil.

4° En la interacción docente-estudiante debe emerger un acompañamiento que integre a las personas y haga inclusivo el proceso formativo, a fin de evitar exclusión y vulneración.

5° Ante los cambios en materia educativa, los docentes pueden mostrar resistencias o verdaderas oposiciones; no obstante, la educación integral e inclusiva es necesaria su socialización e implementación en la Licenciatura en Derecho.

6° Los docentes formados en educación inclusiva pueden propiciar los cambios necesarios para que los futuros licenciados/as en Derecho cuenten con un óptimo desarrollo humano, escolar y profesional.

## FUENTES CONSULTADAS

### BIBLIOGRAFÍA

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, España, Grupo Santillana, 1996.

Hernández Avendaño, Juan Luis y Díaz Morales, María Alejandra, *Aprendizaje situado*, México, Grupo Gráfico Editorial, 2013.

Ibarra Serrano, Francisco Javier, *Docencia Jurídica*, México, ABZ Editores, 2001.

Morales, Alfredo A., *Temas Educativos: para educadores, educadoras y comunidades educativas*, República Dominicana, Talleres de Amigo del Hogar, 2010.

Moreno López, Salvador, *Guía del aprendizaje participativo, orientación para estudiantes y maestros*, México, Editorial Trillas, 1993.

Papalia, Diane E., Wendkos Olds, Rally y Duskin Feldman, Ruth, *Desarrollo Humano*, México, Mc Graw Hill, 2010.

Schunk, Dale H., *Teorías del Aprendizaje: una perspectiva educativa*, México, Pearson, 2012.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

*Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*, Ginebra, UNESCO, 2008, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_-\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_-_Spanish_.pdf), [fecha de consulta: 03 de octubre de 2021].

*Declaración sobre una Cultura de Paz*. Resolución 53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999, <https://undocs.org/pdf?symbol=es/a/res/53/243>, [fecha de consulta: 02 de octubre de 2021].

*Documento de la OCDE, ¿Cómo va la vida en México?*, 2020, <https://www.oecd.org/mexico/Better-Life-Initiative-country-note-Mexico-in-Spanish.pdf>, [fecha de consulta: 02 de octubre de 2021].

*Documento de Trabajo, de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, París, UNESCO, 1998, <https://es.scribd.com/document/416487196/La-educacion-superior-en-el-siglo-XXI-Vision-y-accion-pdf>, [fecha de consulta: 02 de octubre de 2021].

López Melero, Miguel, "La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, 2006, pp. 4-18, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>, [fecha de consulta: 04 de octubre de 2021].

*Modelo educativo de la UMSNH*, Morelia, UMSNH, 2020, <https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/MODELO%20EDUCATIVO%20UMSNH.pdf>, [fecha de consulta: 25 de abril de 2021].

Tejada Fernández, José, "Capítulo 4. La docencia en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias", en Leyva Cordero, Oswaldo, Ganga Contreras, Francisco, Tejada Fernández, José y Hernández Paz, Abraham A. (Coord.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. S.I., Tirant Humanidades, s.a., <http://eprints.uanl.mx/9784/1/Libro%20Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias.pdf>, [fecha de consulta: 30 de septiembre de 2021].

# DOSSIER PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DEL CINE: PROPUESTAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.38>

## INTRODUCCIÓN

El cine, desde sus orígenes, se ha caracterizado por su función lúdica. No obstante, su desarrollo histórico nos dicta que sus cualidades van más allá. Por ejemplo, en las aulas ha incrementado paulatinamente el uso de materiales fílmicos como recurso didáctico y pedagógico; como medio de estudio o de comunicación y para la difusión del arte y la cultura. Empero, consideramos que una de las mayores complicaciones en la articulación del cine con la pedagogía y la didáctica tiene que ver con la armonización de la teoría y la práctica. Como muestra, se tiene el inconveniente de no saber cómo llevar una propuesta didáctica y su

sustento pedagógico en donde el cine sea el eje articulador; o, bien, cómo comprobar que lo identificado en el cine se puede reproducir en el entorno escolar, así como la imperiosa necesidad de modificar ciertas metodologías y didácticas establecidas para que sea provechosa la incorporación del cine en las aulas. Aunado a eso, no existe un significativo número de especialistas o bibliografía que sustenten cómo trabajar el cine en las aulas y con qué fines, además del desconocimiento del lenguaje cinematográfico y de una amplia filmografía por parte de los docentes.

Por otro lado, creemos que la utilización del cine en las aulas presenta otros obstáculos y limitaciones que conviene, en primer lugar, conocer; y, en segundo lugar, superar. Importa reflexionar que la teoría pedagógica no ha reportado con suficiencia argumento para decir cómo se relacionan la temática del cine con los contenidos curriculares; no da cuenta de los efectos del cine en el imaginario del maestro o su disímbola recuperación de sentido y de la manera en que traslada esa visión o prejuicio interpretativo a los espectadores-alumnos. En parte esto se explica por ser labor que por excelencia se resuelve en el territorio de las ciencias de la comunicación, la teoría del cine, la lingüística, la semiótica y en alguna medida la psicología.

Por ello y en concordancia con lo expuesto, el objetivo de la presente publicación consiste en presentar una serie de escritos ligados al encuentro entre cine y educación, que se preguntan por el uso del cine en la escuela, desde la visión de los docentes y los estudiantes, así como su participación en propuestas de enseñanza. No es otra cosa que el encuentro entre el cine y la educación escolar desde perspectivas pedagógicas y didácticas.

De manera general, también se podrán abordar las cualidades pedagógica y curricular que históricamente le han atribuido al cine, así como sus usos didácticos en donde sobresale el interés por conocer las finalidades con las que se han introducido películas en el aula, qué tipo de cine se ha contemplado en las prácticas de enseñanza, la manera en la que se han diseñado proyectos teórico-prácticos para el uso del cine en los entornos escolares, o bien, cómo se han reajustado las posiciones de los docentes y el conocimiento ante la renovación pedagógica del sistema educativo por la inclusión de medios audiovisuales como es el cine.

A tal efecto, devienen algunas otras interrogantes que pretendemos responder: ¿qué se comprende por pedagogía del cine? ¿Qué modelos teórico-pedagógicos la explican? ¿Desde dónde abordar sus encuentros? ¿A partir de lo que el cine posee como dimensión pedagógica? ¿O desde lo que el discurso pedagógico hace con el cine? Con lo anterior, se busca establecer un panorama sobre todo desde una mirada Latinoamericana, en donde los modelos teóricos, los enfoques pedagógicos y didácticos del cine logren ser eco, reorientación o innovación de la práctica docente, si bien el cine puede ser una herramienta capaz de generar conocimiento, pero exige trabajo para diseñar acciones didácticas y metodológicas, así como el análisis de sus contenidos para que sean integrados de manera adecuada en las instituciones educativas, de tal suerte que puedan cumplir con una función pedagógica significativa.

**KARINA LIZETH CHÁVEZ ROJAS**

Primavera de 2022

# PENSAR UNA DIDÁCTICA DEL CINE A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA

*Thinking a didactics of cinema in the light of experience*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.17>

**YEYMY PÉREZ CARDALES**

Programa de Doctorado en Historia

Universidad Michocacana de San Nicolás de Hidalgo

Recibido: 17 de mayo de 2021 • Aprobado: 20 de septiembre de 2021

Cómo citar este artículo: Yeymy Pérez Cardales, "Pensar una didáctica del cine a la luz de la experiencia", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 76-94.

## RESUMEN

En este artículo propongo una reflexión sobre una posible didáctica del cine a partir del análisis de mi práctica docente, de los resultados obtenidos en el aula y de las ideas pedagógicas que orientaron mi formación como realizadora filmica.

*Palabras clave:* cine, didáctica, historia, estudios de género

## ABSTRACT

In this article I propose a reflection on a possible film didactics based on the analysis of my teaching practice, the results obtained in the classroom and the pedagogical ideas that guided my training as a filmmaker.

*Key words:* cinema, didactics, history, gender studies

## INTRODUCCIÓN

Intentaré poner en común, para los lectores y para mí misma, los caminos que he elegido a la hora de enseñar dos operaciones: la de realizar audiovisuales y la de enseñar a analizar películas con el fin de esbozar algunas ideas sobre la didáctica del cine que he aplicado en mis clases.

Para este esbozo tomaré dos experiencias de enseñanza recientes, la primera se trata de un taller de realización con teléfonos celulares o portátiles que se titula “Haz tu película con tu celular”, el cual fue impartido entre el 6 y 9 de agosto de 2019 en el Centro Cultural “Manos Libres” de Tacámbaro, Michoacán.<sup>1</sup> La segunda experiencia estuvo enmarcada en un contexto académico; se trató de un taller de “Análisis filmico con perspectiva de género” que impartí en la Universidad Autónoma de Baja California Sur y en la Universidad Pedagógica Nacional, Subsede La Paz, Baja California Sur, entre el 11 y el 27 de julio de 2019.<sup>2</sup>

Ambos talleres concentran la exploración de una forma de enseñar que he construido durante el tiempo que me he dedicado a la enseñanza.<sup>3</sup> Fueron el espacio en el que pude estructurar una didáctica propia del cine, la cual remite a los dos ámbitos en los que me he desempeñado como docente, por lo que servirán de punto de partida para reflexionar acerca de una posible didáctica del cine desde el análisis de mi práctica docente.

Pensar en esta didáctica del cine implica un acto de auto-observación en tres sentidos: a) la sistematización de la práctica de enseñanza y su vínculo con los modos en que he replicado y modificado mi aprendizaje como analista filmica, guionista y realizadora; b) el lugar dado a la experiencia en la clase; y, c) cómo las redes que he tendido con mis maestros de cinematografía sostienen mi visión sobre una tentativa pedagogía del cine.

## LOS TEÓRICOS DEL CINE Y LA ENSEÑANZA COMO POÉTICA

El texto que los lectores tienen ante sí es escrito por una realizadora que entiende el cine como un arte, no como lenguaje, ni como estrategia pedagógica o como medio didáctico en primera instancia. Me formé para vivir el cine como experiencia estética. No niego los propósitos y usos que puedan convertir lo fílmico en una herramienta para fines distintos a la creación. En este sentido, parto del principio

<sup>1</sup> Este taller ha sido interrumpido a causa de la pandemia por Sars-Covid 19. Sus próximas ediciones se encuentran en periodo de gestión.

<sup>2</sup> Este taller constituye la propuesta didáctica que desarrollé como parte del trabajo de grado titulado “La historia enseñada en clave de mujeres: estrategia didáctica para el análisis de filmes históricos con perspectiva de género”, el cual fue requisito para optar por el título de maestra en Enseñanza de la Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

<sup>3</sup> Cursé mis estudios en cinematografía en la Escuela de Artes de la Universidad Central de Venezuela. Luego ejercí como realizadora en algunas producciones históricas para televisoras regionales y comunitarias. También fui profesora de crítica de cine en la misma facultad. Durante mi estancia en México me he dedicado a la enseñanza del análisis y la realización cinematográfica.

de que el arte no se enseña. Esto quiere decir que mi manera de impartir clases consiste en posibilitar experiencias que permitan a los estudiantes explorar unas sensibilidades que les impulsen a unificar sentidos a través de lo que sí es posible enseñar: técnicas, métodos, estrategias, recetas de uso de la producción cinematográfica.

Debo esta visión no solo a Rafael Marziano, mi maestro de cinematografía, cuyo pensamiento expondré al final de este texto, sino también a artistas como Andrey Tarkovsky, Sergei Eisenstein, a estetas como Pavel Florensky, a escritores como Jorge Luis Borges, y a especialistas del guión y el montaje como Robert McKee, el propio Rafael Marziano o Karel Reisz.

Para Andrey Tarkovsky el arte es una forma de conocimiento del mundo desde la subjetividad. En tal sentido, la comprensión estética del mundo se cimienta en la necesidad de dar un lugar al alma humana en lo vivido:

El arte nos hace aprehender la realidad a través de una experiencia subjetiva. En ciencia el conocimiento del mundo asciende a través de una escalera sin fin, y una etapa sucede a otra, negando a veces la anterior en nombre de una particular verdad objetiva. En arte el conocimiento es siempre una nueva y única versión del universo, un jeroglífico de verdad absoluta. Es recibido como una revelación, como un deseo súbito y quemante por aprehender intuitivamente las leyes del universo; su belleza, su fealdad, su ternura y su crueldad, su infinitud y sus límites. El artista lo expresa a través de la imagen, *sui generis* detector del absoluto. A través de la imagen se mantiene una percepción del infinito: lo infinito dentro de lo finito, lo espiritual dentro de lo material, la inmensidad a través de la forma.<sup>4</sup>

La conexión entre la subjetividad como conocimiento del mundo y la materialidad técnica del cine es posible a través de la metáfora. Gracias a ese recurso narrativo la imagen puede unificar lo enseñable con lo que no se puede enseñar. Es el terreno para que la experiencia se haga manifiesta y se convierta en el rastro visible de algo, es decir, que lo subjetivo sea comunicable. En este sentido, Rafael Marziano propone la metáfora como aquello que se enseña a los estudiantes, es decir, no se enseña a hacer películas, se enseña a componer las imágenes de tal forma que los espectadores puedan extraer de ellas metáforas:

La estructura cinematográfica ordena las emociones (motores del discurso) con la finalidad de lograr la metáfora [...] La metáfora se produce a través de su mecanismo simple: Establece la distancia entre dos elementos conocidos y la utiliza para sugerir a través de un ejercicio emocional la distancia entre lo conocido y lo irreconocible.

Estoy en el puente, sobre el muelle y miro al horizonte y le dejo a mi hijo [sic] y le digo: “¿ves lo lejos que está el horizonte que un barco tan grande como éste que está en el muelle, se ve tan pequeño como esa mancha que apenas se mueve? Pues si llegas al horizonte, verás otro horizonte, y si vas al otro horizonte verás otro más, y si haces esto muchas veces más, verás la costa de África”. No puedo explicarle cuán lejos está África, solo puedo hacerle entender que está a muchos horizontes de acá.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Tarkovski, *Esculpir el tiempo*, p. 44.

<sup>5</sup> Marziano Tinoco, Rafael, “Apuntes de realización cinematográfica”, Academia, [https://www.academia.edu/3493219/Apuntes\\_de\\_Realización\\_Cinematográfica](https://www.academia.edu/3493219/Apuntes_de_Realización_Cinematográfica), [consultado: 8 de julio de 2021].

La construcción de metáforas posee una dirección, un deseo y un lugar al que llegar. Se trata de activar una comunicación entre creador y espectador. Se busca enseñar a dejar los caminos abiertos para que el espectador pueda interpretar, de allí que haya una renuncia a las fórmulas que quieren contar historias digeridas en las que las personas no pueden sacar sus propias conclusiones. La metáfora abre el camino a una enseñanza, a un aprendizaje y a una vivencia de las cosas más poética, Jorge Luis Borges lo explica como el arte de sugerir:

Porque a mi entender, lo sugerido es mucho más efectivo que lo explícito. Quizá la mente humana tenga tendencia a negar las afirmaciones. Recuerden que Emerson decía que los razonamientos no convencen a nadie porque son presentados como razonamientos. Entonces, los consideramos, los sopesamos, les damos la vuelta y decidimos en su contra.

Pero cuando algo solo es dicho o —mejor todavía— sugerido, nuestra imaginación lo acoge con una especie de hospitalidad. Estamos dispuestos a aceptarlo.<sup>6</sup>

La sugerencia como acto pedagógico y como acto poético se practica cuando se enseña a los estudiantes a contar historias. Toda imagen filmica tiene su antecedente en el encuentro con la escritura, en ella se conectan la sensibilidad y la comunicación. De allí que Robert McKee en su manual de guionismo, anteceda a la explicación técnica la escritura como una proposición de principios y no de normas, como un acto que plantea “formas eternas y universales, no fórmulas”, a partir de arquetipos y no de estereotipos, con minuciosidad y sin atajos para “alcanzar la maestría de una arte y no cómo adivinar el futuro de nuestro mercado”.<sup>7</sup>

Las impresiones éticas que aporta el principio del cine como arte son bastante obvias hasta el momento, pero para no dejar la puntada suelta es preciso acentuar la cualidad del tipo de escritor que se aspira formar en cada estudiante que desee dejar impresa su sensibilidad en una imagen, sea cual fuere el tipo de audiovisual que decida realizar; en palabras de McKee se trata de establecer una distinción importante entre los principios del arte y las normas de su ejecución: “Quienes cumplen con las normas son los escritores ansiosos e inexpertos. Los escritores rebeldes y sin formación las incumplen. Los artistas son los maestros de la forma”.<sup>8</sup>

Enseñar como acto poético demanda el mismo carácter ético del cine como arte, con la aspiración puesta en que cada paso del proceso de enseñanza sea fiel a la necesidad de enseñar para sugerir y que los estudiantes también puedan, según su deseo, replicar el arte de sugerir y no de imponer. Esta misma cuestión al menos en mi caso ha impregnado también el diseño de mis procesos de enseñanza del análisis fílmico, el concepto de experiencia al que adhiero puede dar cuenta de cómo algo que aparenta ser tan rígido como aplicar modelos de análisis puede ser flexibilizado e inscrito en una ética de la sugerencia.

Los trabajos de Teresa de Lauretis sobre género, experiencia y subjetividad como aspectos constructores de la autorrepresentación del sujeto me han proporcionado el marco categorial para enseñar a analizar filmes, por lo que adhiero a las proposiciones de la teoría fílmica feminista. Para la autora, la experiencia es entendida como

<sup>6</sup> Borges, *Arte poética. Seis conferencias*, p. 48.

<sup>7</sup> McKee, *El Guión*, pp. 17-25.

<sup>8</sup> McKee, *El Guión*, p. 17.

[...] el *proceso* por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales. A través de este proceso uno se coloca a sí mismo o se ve colocado en la realidad social, y con ello percibe y aprehende como algo subjetivo (referido a uno mismo u originado en él) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que son de hecho sociales, y en una perspectiva más amplia, históricas. El proceso es continuo, y su final inalcanzable o diariamente nuevo. Para cada persona, por tanto, la subjetividad es una construcción sin término, no un punto de partida o de llegada fijo desde donde uno interactúa con el mundo. Por el contrario es al efecto de esa interacción a lo que yo llamo experiencia; y así se produce, no mediante ideas o valores externos, causas materiales, sino con el compromiso personal, subjetivo, en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado y afecto) a los acontecimientos del mundo.<sup>9</sup>

Al mismo tiempo el concepto de experiencia propuesto por De Lauretis permanece como un terreno abierto para la inserción de la vivencia subjetiva tan necesaria en la visión del cine como arte y la enseñanza como poética, lo cual conserva el rango político de lo personal como forma de posicionamiento en lo social. En los párrafos siguientes podré compartir estos aspectos teóricos aterrizados en las clases impartidas.

## DE LA POÉTICA COMO ACCIÓN DE ENSEÑANZA

Expondré la experiencia de los dos talleres que me permitieron decantar la didáctica que he propuesto y argumentado antes. “Haz tu película con tu celular” es un taller que impartí de forma independiente como servicio a la comunidad dirigido a niños y adolescentes, y el taller de “Análisis fílmico con perspectiva de género” fue una propuesta concreta para el nivel superior. Cada experiencia contribuyó a definir cómo traducir contenidos de alta complejidad. Elijo usar la palabra traducción porque no solo se trató de hacer accesibles los procedimientos que conllevan a tener como resultado final una película o un texto analítico, también se trató de traicionar la rigidez de las operaciones necesarias para tales fines, de encontrar los medios para establecer una comunicación de esas operaciones de forma empática, paciente y respetuosa de los ritmos de aprendizaje de los participantes, sin esperar a que sus resultados finales fuesen estrictamente una película o un texto. En ese sentido, elegí dar prioridad a la comprensión de la realización y del análisis como procesos.

## CUESTIONES COMPARTIDAS EN LA ENSEÑANZA DE LA REALIZACIÓN Y DEL ANÁLISIS FÍLMICO

Enseñar a hacer y a ver cine parecen dos ejercicios alejados, sin embargo, mi planteamiento parte de la aproximación entre estas dos operaciones. De tal modo que la teoría del guión fue puesta al servicio del análisis fílmico y la simplificación de los procesos creativos fue puesta al servicio de la realización. La teoría del guión me permitió conocer desde un punto de vista imaginativo y preciso aspectos de la composición de las historias, los personajes, las líneas narrativas, los campos de acción y la presencia de la emotividad en lo contado. A su vez, los pasos para hacer una película los trabajé dando un lugar primordial a las fases de creación literaria y a la plasmación de las ideas de forma gráfica.

<sup>9</sup> De Lauretis, *Alica ya no*, p. 254.

Antes de iniciar la fase de comprensión a partir de los rasgos literarios del filme, ya sea para realizarlo o para analizarlo, el primer paso que di consistió en hacer una exploración de la cultura visual de quienes deseaban aproximarse a la narración o a la interpretación de imágenes. Lo que me permitió saber qué películas habían visto, a cuáles medios visuales tuvieron acceso, en qué condiciones se alimentó su cultura visual y filmica. No es lo mismo cuando una persona tiene acceso a medios de exhibición especializados como páginas de cine en internet, cines o salas de cine a si solo lo tiene a través de imágenes impresas, o bien si solo tiene acceso a los contenidos de televisión abierta y nunca ha asistido a una sala de cine, o bien si cuenta con internet o no.

Este ejercicio inicial y exploratorio me permitió establecer una librería, por llamarlo de algún modo, de la que tomé los ejemplos para explicar las formas narrativas en el cine y su sentido. Usar películas conocidas facilitó la comprensión de los elementos compositivos de un filme y también conllevó a la toma de confianza ante el uso de las herramientas de análisis. Esto no se desvinculó de la necesidad de colaborar con la ampliación de la cultura filmica de los participantes en los casos en que desearon hacerlo.

## EL TALLER “HAZ TU PELÍCULA CON TU CELULAR” Y LA ENSEÑANZA DE LA REALIZACIÓN

Me remitiré a un aspecto muy específico para dar una idea de la simplificación de una parte del proceso: cómo decidir el tema de la película; luego pasaré a los resultados, dado que la extensión del texto no permite desbrozar la secuencia didáctica y la reflexión que deriva.

En este taller encontré que no todos los participantes sabían de inmediato sobre qué querían hacer su película. De todo el proceso creativo creo que es la fase más compleja, pues llegaron solo con la certeza, la emoción y el anhelo de tener una película hecha por sí mismos. Les pedí que trazaran en un papel varios círculos concéntricos. El círculo más pequeño lo destinaron a sus amigos, familiares, gente y lugares entrañables e importantes para ellos. Luego siguieron dibujando y/o describiendo en palabras a su comunidad, su región, su estado; hasta que en el círculo más grande dieron con su imagen del mundo y las personas que, para ellos, lo habitan. Cuando ese mapa estuvo hecho pudieron tener un panorama de las cosas que les interesaban y de las que les gustaría hablar. Algunos escogieron a un personaje familiar, otros una situación de su comunidad y así visualizaron un tema.

En relación a los resultados quiero comentar el tránsito de tres participantes: Antonio (7 años) decidió hacer una animación cuadro a cuadro de sí mismo jugando con su pelota. Tomamos como material un cubo de pegatinas (*post-it*), para él fue una desilusión descubrir la cantidad de dibujos que debía hacer para simular el movimiento,<sup>10</sup> inmediatamente decidimos que no era necesario en ese momento plantearnos una animación como la que se imaginaba (algo parecido a una animación 3D de los estudios Disney-Pixar),<sup>11</sup> sino que fueran retratos de él con su perro. Sentía frustración al inicio porque creía que sus “muñecos de palitos” no iban a poder contar la historia que esperaba. Sin embargo, pudimos en conjunto con el grupo animarlo a confiar en que sus dibujos podían expresar el juego y la emoción de su perro, que lo importante era

<sup>10</sup>Para simular el movimiento que asociamos como natural deben hacerse 24 viñetas por cada segundo, para que un movimiento sea captado por el ojo y entendido como parte de la narración debe persistir no menos de 4 segundos, la duración de movimiento es fundamental para garantizar la persistencia retiniana del movimiento. Antonio deseaba hacer una animación de 5 minutos aproximadamente lo que representaba muchísimo esfuerzo para el tiempo de duración del taller.

<sup>11</sup>La cultura visual de los estudiantes por lo general se remite a las grandes producciones de Hollywood, lo cual agrega un componente de frustración a la hora de iniciarse en la realización. De allí la importancia de la flexibilidad del docente y de la creación de un ambiente de apoyo colectivo que anime a los participantes a situar su nivel de expectativa en relación con lo que implica la iniciación que suele estar plagada de errores, confusión y desaciertos, materia prima de este aprendizaje en sus aspectos técnicos.

que le gustara a él y que cuando lo mostrara las personas entenderían de qué se trataba si sus personajes podían contar una historia. De tal modo que decidió seguir con su proyecto hasta que decidiera terminarlo. Al saber que los tres días de taller eran solo para dibujar a sus muñecos haciendo lo que él quería y que podía seguir después a su ritmo tomó confianza y la frustración que sentía desapareció. Esto le permitió darse pausas en su proceso de dibujo, ayudar a su primo con su video y jugar a ratos para luego seguir dibujando.

Tania (17 años) decidió hacer un video sobre su pueblo, las cosas que hacía con sus amigas y a qué lugares le gustaba ir, después de varias pruebas descubrió que no le gustaba su apariencia en las imágenes y comentó que no le agradaba tanto la idea de documentar su vida. Su deseo era hacerse un video de cómo ella se maquillaba, porque la ayudaba a concentrarse y ver un cambio en su rostro. En su ejercicio olvidó que la cámara estaba presente, cosa que no podía resolver en su primera propuesta, esto implicaba establecer un sesgo entre ella como directora y ella como personaje, aspiración que le generaba muchísima tensión. Al sentirse más segura se dedicó a pensar cómo y dónde emplazar la cámara, a asegurarse de que las condiciones de iluminación fueran las adecuadas y a resolver posibles problemas de sonido a la hora de iniciar la grabación. De este modo, ella pudo poner en práctica conocimientos básicos sobre iluminación, dirección focal, fotografía, planos, encuadres y edición haciendo un video sobre un situación que podía controlar.

Robert (10 años) quiso hacer un documental sobre su tía quien nació sin brazos, hacía muchas cosas y “era muy buena persona”. Cuando revisamos si era posible lograr algunas tomas con su tía, observaba que era muy poco tiempo para lograrlo y que no sabía si su tía querría dejarse grabar, de tal modo que decidió hacer un documental sobre la vida de su perro. Logró establecer una estructura narrativa con principio, medio y final, aplicar principios de edición y mostrarlo a su familia. El aprendizaje significativo en su caso fue poder componer una historia de forma visual con un personaje difícil de manejar, pues un perro no entrenado para la cámara se comporta de forma azarosa. El manejo de la cámara en mano y la comprensión del uso del plano secuencia fue fundamental para que Robert obtuviera un resultado que lo dejara satisfecho.

La cuestión con estos tres casos es que la definición de un tema y su desgloce<sup>12</sup> en acciones filmables ofrece una oportunidad mucho más viable para comprender elementos básicos del proceso de realización pero también ofrece la oportunidad de sentirse cómodos con sus logros, al tener claras las herramientas para seguir explorando sus intereses y compartir con sus familias productos visuales hechos por ellos lo cual agregó un componente de motivación necesario para seguir formándose.

<sup>12</sup> En producción se le llama desgloce a la fragmentación de las ideas de filmación en acciones, esto se resume en un formato denominado escaleta, la cual muestra las sucesiones de planos que componen una escena.

## EL CASO DEL “TALLER DE ANÁLISIS FÍLMICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO”

El taller tuvo como objetivo facilitar algunos conceptos para el análisis de filmes históricos con perspectiva de género, las prácticas de análisis las hicimos con tres filmes representativos de la visión histórica difundida en México durante el bicentenario de la independencia: *Héroes Verdaderos. Capítulo II. Independencia* de Carlos Kuri (2010, México);<sup>13</sup> *Hidalgo: La historia jamás contada* de Antonio Serrano (2010, México)<sup>14</sup> y *El baile de San Juan*<sup>15</sup> de Francisco Athié (2010, México).<sup>16</sup>

Describiré de manera somera la secuencia didáctica y las reflexiones de las que derivó cada decisión tomada en las clases. En principio, fue importante hacer un rastreo de las ideas previas de los participantes en relación al género a fin de despejar dudas sobre algo que no se puede definir fácilmente y que es una demanda pedagógica: hablar sobre cómo se sienten las mujeres a la hora de identificar las asimetrías de género y que los hombres presentes pudieran acceder a conversar sobre acciones y comportamientos que para ellos son normales y constitutivos de lo que es ser un hombre.

En segundo término fue necesario poner al alcance de los participantes algunos conceptos básicos de los estudios de género, tales como: *género, división sexual, tecnologías de género, sistema sexo/género, y la teoría dual capitalismo/patriarcado*. Una vez activada esta batería de conceptos fue posible aplicar de manera grupal el análisis fílmico a partir de la teoría fílmica feminista, mediante una serie de lineamientos de indagación a aplicar al filme, a saber:

- 1) Identificación del contexto de realización, identificación del contexto, hecho, momento o sujeto histórico representado, qué se dice y qué se omite en la representación.
- 2) La mujer como personaje y el tejido de relaciones sociales en las que se inserta: quiénes son las mujeres que aparecen en el filme; qué acciones realizan; cómo son las relaciones entre ellas y con los hombres. Cómo es representada la vivencia de las mujeres en relación a los hechos históricos.
- 3) Las estrategias de identificación entre espectadores y personajes, partimos de conceptos básicos como *arquetipo, estereotipo y personajes-función* en el cine mexicano a partir de los estudios realizados por Julia

<sup>13</sup> *Héroes Verdaderos. Capítulo II. Independencia* narra la vida de cinco jóvenes de Veracruz, entre los años 1790 y 1821 en varias localidades del país, cuatro de ellos se unen al movimiento del cura Hidalgo y otro al ejército español. Carlos es hijo de españoles. Jama, Tahatzin y Mixcoatl son hijos de una mujer indígena y padres diferentes. Jama es hijo de un militar español, lo cual lo distancia de su familia; Tajatzin y Mixcoatl son hijos de padres indígenas. Tonantzin es prima de los tres hermanos. Jama está lleno de odio hacia los españoles y hacia su propia familia, lo cual lo lleva a matar a su abuelo Juragüe. Para evadir la responsabilidad acusa a su hermano menor, Mixcoatl. Éste huye junto a Carlos, su amigo, quién también escapa, dado que sus padres deciden mandarlo a España. Se les unen Tahatzin y Tonantzin. Carlos los conduce hasta Dolores, donde piensa pedir refugio a una tía abuela, allí conocen al cura Hidalgo y se suman a su rebelión. Por su parte Jama se une al ejército español, lo cual le permite dar cacería a sus hermanos. En el contexto de la guerra de independencia se plantean y resuelven sus conflictos.

<sup>14</sup> *Hidalgo: La historia jamás contada* cuenta la historia del hombre antes de su participación en los eventos históricos que marcaron la independencia de México. La película transcurre en tres temporalidades: el presidio de Hidalgo en Chihuahua ya anciano, fechado en 1811; luego su juventud y edad adulta en Valladolid, seguida de su estancia en San Felipe Torres Mochas y una especie de coda en la que se muestra su primer encuentro con Ignacio Allende. El presidio marca el tiempo presente del filme, Hidalgo conecta con su pasado a través de flashbacks en los que la mayor parte de la historia se concentra en el tiempo que pasó en el bajío.

<sup>15</sup> *El baile de San Juan* tiene como eje narrativo principal la historia de amor de una pareja de jóvenes blancos, Victoria y Giovanni, cuya relación se fractura a raíz de una disputa entre el padre de Giovanni, director de una compañía de teatro, Gerónimo Maranni y el Marqués de La Villa, padre de Victoria, quien ordena que se revisen las actas de bautismo de los miembros de la compañía de Maranni; se descubre que Giovanni es hijo de una india, Guadalupe Tepozteca, y su padre. En torno a esta línea narrativa se desarrollan las de la Virreina que no logra embarazarse dado que el Virrey padece algún tipo de disfuncionalidad reproductiva y la de los miembros de la corte que tratan de evadir los rastros de su vinculación con los Maranni, en la persecución que el tribunal de la Inquisición ejecuta contra Giovanni por herejía.

<sup>16</sup> El modelo de análisis utilizado durante todo el proceso fue tomado de los trabajos de Marisa Fernández y Laura Méndez, quienes instrumentalizan los planteamientos de la teoría fílmica feminista.

Tuñón y Patricia Torres Sanmartín. De inmediato pasamos a los conceptos de *gratificación textual*, *estereotipos*, *roles de género en el cine*, *sutura*, *voyeurismo* y *escopofilia* y el lugar del sujeto de la enunciación e interpretación con los trabajos de Laura Mulvey, Teresa de Lauretis y Bárbara Zecci, mediante el regreso a las siguientes preguntas: ¿Cómo se representan las mujeres en el cine histórico? ¿Qué acciones, roles y tareas les son encomendadas?

En un tercer momento nos dedicamos a la comprensión de los elementos del lenguaje cinematográfico, composición y montaje; estudiamos los siguientes aspectos: arte (vestimenta, decorados, fondos, utilería), fotografía (planimetría, iluminación y color), ejes narrativos, personajes y relaciones sonido y diálogo.

Posteriormente estudiamos la falsa historicidad del cine histórico en la construcción de roles de género,<sup>17</sup> fue importante comprender la intersección de los géneros cinematográficos y su papel en la construcción de ideas sobre el pasado y la literatura histórica que indagaba en los mismos hechos representados por las películas. Acudí a las nociones de *mujer/mujeres*, *sujetos históricos* y *experiencia* de Teresa de Lauretis. Esta parte del proceso estuvo orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se asienta el pasado? ¿En las versiones sobre el pasado o la reflexión sobre el mismo?
- ¿Cuál es el papel de los objetos en la verosimilitud histórica de los filmes?
- ¿Qué sabemos acerca de lo que ocurrió?
- ¿Qué relación guarda lo ocurrido con nuestra experiencia presente y cómo eso que sabemos moldea esa experiencia?

Finalmente, pudimos acceder al punto cumbre del proceso analítico. Consistió en establecer las relaciones entre género, nación e independencia en el cine histórico del bicentenario de la independencia de México a través de las tres películas antes mencionadas. Para ello hice una exploración de las ideas previas en torno a los conceptos de *nación*, *país* y *patria*. Finalmente, en conjunto analizamos la construcción de los personajes en función de los conceptos de *nación*, *patria* e *identidad nacional* en el filme, las preguntas guía para el análisis fueron:

- ¿Cómo se construye lo mexicano en la película? ¿Qué idea de pasado e identidad nacional se elaboran?
- ¿Qué sujetos encarnan la identidad mexicana, cómo son mostrados? ¿Sufren alguna transformación? ¿Cómo son vistos por los otros personajes? ¿Sus acciones se insertan en la realidad social planteada por la película? ¿Cuáles son sus acciones y cómo se relacionan con los otros personajes?

Algunas de las intervenciones de los participantes a lo largo del taller permiten observar las apropiaciones y posibilidades analíticas logradas a partir de las estrategias y las herramientas proporcionadas. La recopilación de los resultados fue posible mediante el análisis del diario que campo que elaboré durante la experiencia, la observación en el aula y algunas de las evidencias resultado de las actividades planteadas en las cartas descriptivas.<sup>18</sup>

Uno de los conceptos más trabajados fue el de la *división sexual* y cómo se expresa en la película a través de los estereotipos y roles de género. El estudio de la presencia de las mujeres en el filme posicionó la

<sup>17</sup> En esta investigación fue capital el aporte de las investigaciones de Marisa Fernández y Laura Méndez, quienes sistematizaron una serie de aspectos analíticos de la teoría fílmica feminista. Véase: Fernández y Méndez, "Historia enseñada, cine y mujeres".

<sup>18</sup> Los resultados del taller pueden consultarse de forma amplia en Pérez Cardales, "La historia enseñada en clave de mujeres"

dinámica de trabajo, al observar cómo la historia que se cuenta suprime su presencia tanto en las rememoraciones que se hacen de la época prehispánica y la colonia como en la representación de la vida social del México de finales del siglo XVIII y principios del XIX, de allí que Jorge asegurara que “observamos que en la parte de la Conquista no se observa a la mujer, se le niega historicidad”. Melissa agregó: “Al principio donde se ve la vida cotidiana de la Nueva España, no se ve ni una sola mujer... por otro lado, [se ve] el reforzamiento de que las culturas prehispánicas son exóticas. La florecita en la cabeza, descalza [de Tonantzin].”

Tonatzin, como personaje femenino coprotagonico del filme, se volvió central en las discusiones en clase. Este personaje fue analizado en términos de si tenía relación con otros personajes femeninos, si se conocía su historia personal y familiar; qué actividades le estaban destinadas, cómo era su relación con los personajes masculinos y qué roles le eran asignados. Yubia hizo una observación sobre las apariciones de las mujeres en los primeros 18 minutos de la película: “Estuve más o menos contando y todas las intervenciones de mujeres no juntaban ni al caso un minuto”. Luego Cecilia agregó: “...los minutos que vimos en la película, en realidad las apariciones de las mujeres son menores, nunca aparecen conversando entre ellas, nunca aparecen como las que conducen la conversación ni siquiera con hombres, aparecen poco y cuando aparecen es así como pues porque en el mundo hay mujeres y ni modo hay que poner alguna”.

En este punto es importante considerar cómo las mujeres percibieron el tratamiento que se hace de los personajes femeninos en las películas, lo que permite hacer una vinculación con la forma cómo se registra la presencia femenina en la enseñanza, y la distancia tomada por las espectadoras respecto al filme, para ello acudiré a la intervención de Melissa:

A mí me parece que la inserción de las mujeres en la historia más difundida, es como un añadido, como “y también mujeres participan”. Tendrían que hacerse narrativas que integren ambas partes sin que parezca que las mujeres se integran como algo obligatorio, porque es políticamente correcto decir que las mujeres participan una dos que tres para quitarme de problemas. Esa es la perspectiva que maneja la historia escolar, tanto en independencia como en revolución... siempre es acompañando el discurso de la historia de los hombres.

En ambas intervenciones quiero acentuar cómo vivieron estas mujeres el sentirse poco reflejadas en los discursos que articulan el saber histórico, y cómo la mirada de género permitió visibilizar la ausencia de unas representaciones en las que lo femenino cobrara un justo lugar, y

por ende en las que las espectadoras pudieran establecer asociaciones de sentido con las imágenes que las solicitaban. La mirada de género además llevó las preguntas hacia el por qué de estos modos de representación, como expresó Mónica: "Creo que tiene que ver con la cuestión de género, es porque se quiere seguir reproduciendo la cuestión de los roles de género, pasividad, prejuicios, creencias".

En este orden de ideas, ¿qué vínculos pueden tejerse con el pasado cuando no estamos incluidas de forma veraz en su representación, cuando somos puestas como figuras al margen y de forma escueta? Lo que pude observar es que esos vínculos los tejemos en otros lugares, en la periferia del acto de ver. En el aula aparecían a través del enojo y la incomodidad de las mujeres en sus intervenciones. No solo como rabia expresa a través de las palabras sino en el tono de la voz y el lenguaje corporal, esto fue visible en Génesis cuando dijo "siempre que sale una mujer tiene que salir con un hombre y cuando opina algo la interrumpe", del mismo modo Mónica expresaba con incomodidad que "Tonatzin las veces que aparece es un personaje ansioso, neurótico, volátil. De contenta pasa a estar enojada, deprimida. No hay un discurso racional que forme parte de ese personaje, no hay unas líneas que permitan ver la psicología o el pensamiento de ese personaje". El enojo, la incomodidad, el rechazo a lo que plantean estas películas pueden entenderlos como actos de interpretación en sí mismos en respuesta a las omisiones en relación las mujeres en la Historia.

Tonatzin se vuelve la expresión en la película de este tratamiento escueto del personaje femenino, desvinculado de la complejidad psicológica y social que caracteriza a una persona y remitida a unas cuantas acciones, como expresa Isabel: "Hay una hispersexualización y una tropicalización en la idea de que una mujer de cierta área geográfica es demasiado sensual" dado que en el filme es una joven veracruzana. Al mismo tiempo Jorge manifestaba también enojo al expresar que

No me pareció que ella [Tonatzin] vaya a la batalla, ¿para qué, para echar porras? Es un tiro al blanco, parada ahí para que le avienten la bomba, para que la rescaten, ¿esa es su función?... y que todos los vatos estén para pelear. No hay estrategia, no ves '¿por qué no atacamos por aquí?', eso también es parte de la guerra. Hay una exaltación de lo masculino a través de la violencia, que en mí genera un conflicto que es que no hay ninguna persona guiada por el intelecto, lo hacen todo a la fuerza... No todos los vatos tienen la misma jerarquía. ¿Quién gana con las espadas? El güerito y el otro [indígena] cae en el lodazal.

No solo el tratamiento hacia las mujeres es centro de atención, también los lugares donde son colocados los hombres son interpretados por los espectadores como resultado de una lógica binaria que se ha vuelto incómoda y que imposibilita que puedan adherir a los mecanismos de identificación que emanan de la película. En este sentido el acto de interpretación al estar orientado por las preguntas con énfasis en el género permitió que las y los espectadores asociaran mejor cómo las mujeres o los hombres en la pantalla son modelos que exigen una identificación por parte de quien mira la película.

Así, la pregunta "qué se espera de un hombre y qué se espera de una mujer" en el contexto en la película *Héroes verdaderos* permitió abrir espacio para que observaran como es posible la autorrepresentación del género a través del cine. Mónica respondió: "creo que una de estas [autorrepresentaciones] es el apoyo emocional e incondicional hacia el hombre que en la realidad puede ser el novio, el esposo, los hijos que generan dependencia". Esos rasgos de incondicionalidad corresponden con el personaje de Tonatzin que se presenta en el filme como la eterna enamorada de Carlos. Por su parte Jorge respondió a la pregunta de la siguiente manera: "Que el hombre debe ser viril, violento, no dejarse y que la mujer debe ser así, sumisa, bella y estar siempre para el vato".

Por otro lado, el cuerpo de las mujeres y los hombres se volvió central en las intervenciones al observar las asimetrías en las formas de ser representados lo femenino y lo masculino en la película. Adriana comentó que "...la mujer que además de ser comprensiva y ser silenciada, la pintan en una imagen entre sensual e inocente", mientras que Yván acota "¡Pasan cosas curiosas entre hombres y mujeres!, como el hecho de que los niños y adolescentes juegan, son libres para imaginar. La mujer no, tiene que estar anclada en la realidad". Margarito hizo una observación que completa lo dicho por Yván: "Desde niña la mujer trabaja mientras los niños juegan. Los juegos de los niños, juegan demostrando poderío, el brío que caracteriza a todos los hombres" (con ironía y cierto humor).

Por un lado, el cuerpo de las mujeres fue visto por los participantes como un espacio en el que los hombres elaboran su presencia, Cecilia es muy clara en este sentido al referirse a Tonatzin, y la escena recurrente en la que los juegos de Mixcoatl y Carlos culminan en una situación "jocosa" en la que aplastan el trabajo de cestería hecho por ella: "la niña de las canastas que luego es la joven de las canastas, en ambos casos es interpelada por unos varones que están discutiendo y jugando. Su actuación es intervenida por la presencia de los varones, ella es un elemento del paisaje nada más".

En el caso de los hombres las acciones se reducen al enfrentamiento, son los únicos participantes en el campo de batalla, Lefterys opinó que "los hombres están por la épica y las mujeres están por lo dramático, lo doméstico. Los hombres hacen la historia épica en diferentes niveles porque hay líderes y los que les obedecen. En paralelo está la línea romántica, ella tiene que aparecer para suscitar las emociones de la comedia romántica".

Otro aspecto que resaltaron los participantes fue cómo se refuerzan algunas ideas sobre el trato de los hombres hacia las mujeres y la respuesta que ellas deben dar. Un ejemplo es observable cuando Tonatzin está enojada porque Carlos y Mixcoatl le han aplastado las cestas y ella les hace un reclamo, pero Carlos responde con "Te ves bonita". Alejandra lo resume así: "¿Bonita? Ya cambió la cosa, no importa que trate de ser rebelde, no importa que estoy tratando de decir 'compórtate como adulto'". Este elemento se vuelve otro modo de intervención masculina que desarticula las acciones de Tonatzin, pues su respuesta inmediata es de candor, de este modo se naturaliza que las mujeres deban responder así ante un piropo o elogio como vía para suavizar su enojo.

Otro momento álgido ocurrió tras analizar la escena de *Hidalgo: La historia jamás contada* en la que Hidalgo invita a su fiesta a Teresa y trata de bailar con ella y ella se niega a que él se acerque demasiado a su cuerpo. Génesis comentó que "cuando estaba viendo la película estaba haciendo una lista de todas las partes donde salen las mujeres, me di cuenta de que su papel es... no sé, se me hizo tan absurdo y me dio rabia... porque en esta parte donde acosa a la señora, no porque a todo el mundo le dé risa y nos dé risa significa que no la está acosando".

En este sentido lo que genera enojo es el uso del humor para minimizar la acción agresora sobre las mujeres y su derecho al rechazo o a la huida, como ocurre en la escena, donde Teresa al negarse a ser abrazada por Hidalgo, es puesta en ridículo con la frase: “además tampoco bailaba tan bien”.

Poder llevar a debate el modo en que el cine enuncia el pasado y cómo es interpelado desde una problemática en el presente, que interpela a mujeres y hombres en sus comportamientos naturalizados, es un gran avance, dado que se visibiliza el modo en que el discurso fílmico construye versiones sesgadas acerca del pasado.

## ¿CÓMO SE TEJE LA RED DE PARES QUE ME HAN AYUDADO A DELINEAR UNA FORMA DE ENSEÑAR?

En este punto espero dar voz a las personas que con sus prácticas de enseñanza me han proporcionado herramientas que han alimentado mi recorrido como docente. En las líneas que siguen expondré las ideas de Rafael Marziano Tinoco<sup>19</sup> y de Rongny Sotillo.<sup>20</sup>

Una idea común en ambos realizadores es la de “aprender haciendo”, para ellos de eso se trata la enseñanza del arte fílmico. No hay posibilidad de elaboración de un camino propio como realizadores sin una conexión entre la práctica fílmica y la posterior reflexión a partir de los errores, los equívocos y los desatinos. En este punto Marziano es muy enfático a la hora de fijar una postura sobre cómo se enseña el cine actualmente pero que comporta un debate de vieja data:

La división entre lo teórico y lo práctico es una expresión de desprecio al trabajo manual, por encima del acto intelectual. Todo arte es una expresión de actividad en la que se cultiva la comunicación entre el cuerpo y la mente. El arte es el lugar de contacto entre el mundo trascendente y el mundo temporal, como dice Pavel Florenski en *El Iconostasio*. Yo no puedo entender que haya una película si prescindo del espíritu. Sin esa consideración no puedo explicar el humor, ni nada ligado al alma humana. Marziano, R. (2021) [Entrevista telefónica], 15 julio 2021.

Establecer un camino de exploración que nos lleve a hacer cine y a entenderlo como una expresión del alma humana implica un posicionamiento en el que lo espiritual tome un rango pedagógico, en términos de que la sensibilidad pueda ser expuesta de forma segura en las aulas, no podemos tocar con aquello que es preciso expresar de forma sensible sin tocar con el rango de nuestra vida en el que la subjetividad es materia prima

<sup>19</sup> Rafael Marziano es director egresado de la Escuela Nacional de Cine Televisión y Teatro en Łódź, Polonia. Ha escrito varios artículos de realización cinematográfica como *La cuarta metáfora*, publicada en Cuadernos de Cinematografía de la Academia Polaca de la Ciencia, y *Apuntes de realización cinematográfica*, materiales utilizados en la formación de los estudiantes de cine de las escuelas de Artes de la UCV, la Escuela de Cine de la Universidad de Los Andes y de la Escuela Nacional de Cine. Es arquitecto y ha construido importantes estudios de cine, salas de cine y videotecas como la Videoteca “Margot Benacerraf”, obra que obtuvo el premio de Arquitectura Interior en la Bial de Arquitectura de Venezuela, 2019. En el año 2019 se estrenó su película *Historias pequeñas* (2019) en Cinequest FF, la cual obtuvo mención especial en New Jersey Int FF, y Premio a la Mejor Película y Mejor Sonido en el Festival de Cine Venezolano del año 2020.

<sup>20</sup> Rongny Sotillo es comunicador visual, productor editorial, guionista, docente e historietista. Con más de 27 años de experiencia en el mundo de la producción ha laborado para instituciones públicas y privadas en Venezuela, destacando su paso por el Conac, Cinemateca Nacional, TeleSUR, Archivo General de la Nación, Fundambiente, Editorial El Perro y la Rana, Biblioteca Los Palos Grandes, Centro Cultural BOD, Bigott, entre otras. Como docente se ha dedicado a trabajar en comunidades y especialmente con la población juvenil en áreas urbanas, rurales y con privados de libertad. Es autor de libros infantiles y juveniles, desde el año 2016 se dedica a promover, difundir y formar a jóvenes artistas en el campo de la narrativa gráfica a través del Programa *Amigos del Noveno Arte*, asociación sin fines de lucro de la cual es presidente.

para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de enseñar a las personas a sentir pero sí se trata de establecer un ambiente en el que la sensibilidad y la subjetividad puedan ser respetados y cuidados como recurso y camino para el aprendizaje en términos creativos.

Esto conlleva a una pregunta más específica, ¿qué es lo que se enseña en una clase de cine?. No hay una sola manera de enseñar ni una sola cosa que enseñar, la cuestión es el posicionamiento pedagógico que hemos escogido en relación a la enseñanza del cine como arte. Es necesario tener claro que la elección de una enseñanza situada en lo sensible y lo subjetivo conlleva un sesgo. Esto también implica aclarar que ese sesgo cambia la centralidad de la teoría, el pensamiento y el análisis como únicas formas de validación de lo fílmico a un terreno donde se aparejan con lo espiritual, lo subjetivo y la experiencia. De allí que Marziano establezca una actitud ante la primacía del pensamiento sobre el cuerpo:

Yo lo que espero es romper la idea estructuralista de entender la enseñanza que sigue concibiendo el pensamiento como un mecanismo que va a funcionar *per se* porque es un mecanismo. Eso no es así. Yo le puedo enseñar a alguien fotografía, dirección de actores, guión, montaje y eso no lo hace capaz de hacer una película, porque puede no tener el alma que se necesita para unir eso. El cine que recurra a la dirección, a los actores, a la fotografía lo hará como un auxiliar pero yo lo que tengo que enseñar es el cine y el cine es una cosa con alma. Es una enseñanza personal, eso no encaja con la manera en que se enseña en las escuelas de arte hoy. Marziano, R. (2021) [Entrevista telefónica], 15 julio 2021.

Esta concepción sobre la enseñanza del arte conlleva la pregunta sobre qué papel juega el docente, cómo enseña desde una perspectiva en la que el cuerpo interviene como lugar de lo sensible y de la subjetividad en comunión con el pensamiento. Para Marziano se trata de una enseñanza del cine que ocurre como un entrenamiento, es decir, es una actividad disciplinada y constante en la que se hacen películas a lo largo del tiempo para profundizar en el sentido de lo que se hace; se profundiza en el trabajo del guión, de los actores, del montaje, cada vez, de tal modo que además del entrenamiento,

El otro elemento clave es el acompañamiento del maestro durante ese entrenamiento, en el caso del arte es una enseñanza en la que se enseña una cosa que toma toda la vida aprender, y uno está ahí compartiendo su propio aprendizaje, pero cada alumno es distinto por lo tanto cada aprendizaje es distinto, hay que enseñarle de una manera particular para que encuentre su propio camino. Suena contradictorio pero no se le enseña para que aprenda de uno, sino se ayuda a que el aprendiz aprenda a aprender. Marziano, R. (2021) [Entrevista telefónica], 15 julio 2021.

En este sentido, surge el matiz ético de la enseñanza en el cine, el cual parte primordialmente del respeto como eje de la práctica de enseñanza, que se vuelve también, y lo digo como estudiante de cine bajo esta perspectiva, del respeto hacia mi expresión sensible y la de los otros. Pero también implica una dimensión en la que una visión determinada del arte ha de ser respetada, de allí que Marziano sostenga que:

El problema fundamental de la enseñanza del arte es que hay un irrespeto por el arte cuando es lo más importante en la vida del ser humano. Cuando se habla de una buena película eso se resume a una película que hizo mucho dinero, ese es el criterio. La enseñanza del cine es peripatética, es en los jardines, en la vida, fuera de las aulas. Marziano, R. (2021) [Entrevista telefónica], 15 julio 2021.

Este criterio nos lleva entonces a plantear la enseñanza del cine a partir del respeto como eje de las prácticas escolares; pero también, a posicionar el arte como creación, su práctica y ejecución como actos de respeto hacia la sensibilidad y la subjetividad.

Ahora bien, ¿cómo he podido estructurar una enseñanza que considere estos aspectos pedagógicos y éticos, que además incorpore los aspectos propios de la praxis del cine? En este punto los aprendizajes obtenidos del trabajo de producción y realización con Rongny Sotillo han sido de vital importancia, pues su desempeño docente ha sido en cárceles, barrios populares y comunidades indígenas, espacios en los que las dinámicas de aprendizaje tienden a corresponder con formas de articular la experiencia que nada tiene que ver con las dinámicas escolares.

Para este realizador la enseñanza se centra en que los participantes se apropien de los recursos fílmicos lo cual requiere flexibilidad en el diseño didáctico. Sotillo ofrece un ejemplo a partir de una experiencia en un barrio popular en Venezuela y la dinámica que el tipo de enseñanza no escolarizada plantea,

Cuando salimos de la academia y pretendemos calcar las formas de enseñanza en el aula a espacios no convencionales, simplemente fracasamos. En una ocasión, dando un taller de guión para una comunidad en La Bombilla, un sector popular de Petare, en Caracas, considerado como el barrio más grande de Latinoamérica, un compañero antropólogo y cineasta comenzó a hablar de los modelos desarrollados por Doc Comparato y Robert Mckee; y la gente a la media hora comenzó a abandonar la sala. Sotillo, R. (2021) [Entrevista telefónica], 18 julio 2021.

Un elemento clave a la hora de impartir contenidos de alta complejidad y especialización como el lenguaje fílmico radica en tener claro que el deseo de cualquier persona de aprender a hacer materiales visuales, me incluyo, parte de su experiencia como espectador, nadie es realizador antes de ser espectador, no existe esa posibilidad aún, por ventura. El cambio de rol de espectador receptivo, analítico, guiado por el gusto al de realizador responsable de articular un discurso con unas reglas muy claras, con especificaciones técnicas precisas y con una demanda de manejo de recursos y de la sensibilidad del espectador, es un desfase que no se resuelve queriendo que los participantes en nuestros talleres de realización o en nuestras clases deban resolver de forma instantánea. La usual demanda de entendimiento racional de lo que implica el procedimiento de convertir una idea peregrina en nuestra mente en un fragmento de materia visual o en nuestra primera película se convierte en la razón por la que muchos estudiantes abandonan el deseo de hacer películas.

Otra cuestión importante es la adecuación de la actitud docente, me refiero que en muchos de estos espacios la tradición lectora es el último escalón al que quizás deseen acceder los participantes, su deseo de aprender no se corresponde con dinámicas en las que la teoría forme parte de sus hábitos de aprendizaje, en estos espacios la vida ocurre en sus acciones en el instante y de ese modo articulan sus experiencias. De allí que la manera de impartir sea práctica. Como lo plantea Sotillo se trata de “aprender mientras se hacen las cosas”,

Fuera de los espacios académicos se dispone de poco tiempo para teorizar, allí la mejor herramienta es la acción convertida en conocimiento. Todo esto ha de hacerse a partir de sus experiencias como espectadores maduros habituados a consumir mensajes audiovisuales. Sotillo, R. (2021) [Entrevista telefónica], 18 julio 2021.

Se trata entonces de aprender como acto, y en ese hacer se encuentra la posibilidad para una didáctica respetuosa de las capacidades de todo sujeto como narrador, no nacemos haciendo imágenes pero sí entendiendo el mundo a través de ellas, nuestras primeras imágenes comunicables aparecen en la forma del relato, por lo tanto al poder relatar podemos construir sentidos visuales.

Como explica Sotillo, se trata de dar espacio a las agencias de los participantes, que en la mayoría de los casos ya sea en un barrio, una comunidad indígena o una prisión se relacionan también con las formas en las que cada una de esas personas articula su mundo narrativamente. Este es un aspecto que Sotillo aprovecha en la práctica docente:

Todos contamos historias, la vida diaria es un cuento de nunca acabar. Si le pides a una persona que te diga cómo se siente, lo hará narrando una serie de hechos y eventos que le llevarán a determinar si se siente bien o no. Ese simple ejercicio le demuestra al grupo que todos somos narradores por naturaleza y que lo único que debemos aprender es a estructurar esos discursos para que sean entendidos por muchos, de allí el uso de las convenciones que conforman el lenguaje audiovisual. Si te detienes a conocer un poco esas convenciones, tendrás la posibilidad de construir discursos cercanos a los discursos que consumes y por tanto dejarás de ser un espectador para pasar a ser un creador. Sotillo, R. (2021)[Entrevista telefónica], 18 julio 2021.

Quiero aclarar que no se trata de menospreciar la literatura fílmica, sino de atender a la acción y su centralidad en la enseñanza del cine, pues se tiende a creer que el lenguaje audiovisual es lo primero que hay que enseñar-aprender. En mi experiencia lo primero que posibilito es la conciencia de que cada participante posee un conjunto de experiencias, hechos, personajes y situaciones que constituyen un punto de partida para contar algo, para decir algo sobre su manera de ver el mundo y de situarse en él. Aquí la noción de juego cumple un papel didáctico muy importante, la idea es que los participantes comiencen a validarse a sí mismos como narradores, y esa narración atraviesa varias fases: es oral, es escrita y también visual.

En este sentido Sotillo plantea el juego como forma de enseñanza, un juego que es narrativo, pero también de habilidades técnicas, que permita entrenar al participante hasta que consiga una narración en imágenes que le satisfaga creativa y técnicamente. En esta etapa la teoría pierde protagonismo y se reserva para otras etapas de la formación:

Cuando usas la cámara como herramienta de juego, estás desentrañando al monstruo, hay una alfabetización audiovisual. No es lo mismo leer en un texto lo que significa el término "primer plano" que inducir a un grupo de personas a hacer un primer plano. Al hacerlo se enfrentarán a una dificultad difícil de solucionar: ¿cuál es la cara del ventilador?, ¿o de la computadora o la licuadora? Al resolver este problema habrán internalizado no solo las particularidades de la convención, sino también establecerán conceptos para manejar situaciones narrativas. Sotillo, R. (2021)[Entrevista telefónica], 18 julio 2021.

Todavía queda mucho por reflexionar en torno a la creación y análisis del cine. La ausencia de manuales que universalicen la experiencia de enseñanza del cine abren la posibilidad para enseñanzas situadas, para exploraciones más contextuales, producto de la cualidad única de cada grupo, de tal modo que queda abierta la posibilidad de compilar experiencias de enseñanza que nutran el campo de la didáctica del cine.

## A MODO DE CIERRE

Enseñar a analizar me ha puesto frente a varios problemas, el más común fue el de separar el goce que proporciona ser espectadores a la laboriosidad de realizar o analizar. Es una ruptura que desilusiona a muchos estudiantes, pues suelen pensar que hacer películas o analizarlas es tan fácil como verlas y disfrutarlas. Es una desilusión necesaria que permite la decantación de los intereses reales, habrá quienes descubran una pasión, quienes solo deseen tener algunas herramientas o quienes decidan volver al goce espectral y apreciativo. El espectro de elección es mucho más amplio, pero estas son las respuestas que he observado con mayor frecuencia, como docente he elegido respetar hasta dónde quiere llegar cada estudiante. Abandonar el apremio narcisista de querer encontrar artistas o analistas en potencia en cada estudiante se ha convertido en una práctica de respeto hacia la alteridad.

En el caso de la enseñanza de la realización el aprendizaje mayor fue adaptarme a los caminos que cada uno de los estudiantes quería recorrer, orientar los pasos de cada proceso con el propósito de no obligar a un fin exacto, sino a lo que necesita surgir. También fue vital observar que cuando aprenden a producir imágenes desde intereses y deseos validados por ellos se sienten más seguros de las imágenes que graban o registran, así como de los sentidos que se proponen mostrar a través de ellas; de tal modo que dejan de recurrir a la manera como los medios de comunicación o las redes sociales representan las mismas cosas que ellos buscan mostrar, las referencias visuales se codifican desde ideas y sentidos propios. De este modo se activa una apreciación de los recursos que componen el lenguaje fílmico en función de lo que consideran requiere aparecer en sus narrativas visuales.

En relación a la enseñanza del análisis el reto ha sido desarrollar el hábito de la explicación paciente, pues aprender a analizar es una formación disciplinada y de largo aliento, es un encuentro con la duda, con la interpretación metódica. Todavía hoy me ocurre que aún después de mirar muchas veces el mismo filme, esa tonalidad de la luz o ese diálogo que creía haber descifrado tiene algo nuevo que ofrecer. Entonces, analizar y enseñar una actividad que necesita tiempo y que no se beneficia de la prisas ni de la asimilación forzada de los métodos y herramientas para su dominio, demanda espera, descansos, volver al concepto, repasar a los teóricos una y otra y otra vez, ver sus análisis, en fin, es una formación que toma la vida entera, entonces, lo mejor que se puede hacer como docente es ir con sigilo y curiosidad en cada nuevo ciclo de enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis, *Arte poética. Seis conferencias*, Barcelona, Crítica, 2001.

De Lauretis, Teresa, *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1984.

Fernandez, Marisa y Mendez, Laura, "Historia enseñada, cine y mujeres: una tríada a debate", en *Aljaba*, [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso), [Consulta: 10 de diciembre de 2021]

Marziano, Rafael, "La cuarta Metáfora", en *Revista Trimestral Cinematográfica*, <https://archive.org/details/LaCuartaMetfora>, [Consulta: 15 de diciembre de 2021]

McKee, Robert, *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, Barcelona, Alba Editorial, 2011.

Tarkovski, Andrey, *Esculpir el tiempo*, México, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos-UNAM, 2009.

## ENTREVISTAS

Rafael Marziano, [Entrevista telefónica], 15 julio 2021.

Rongny Sotillo, [Entrevista telefónica], 18 julio 2021.

## FILMOGRAFÍA

Kuri, C. (Productor). Kuri, C. (Director). 2010. *Héroes Verdaderos. Capítulo II. Independencia* [Cinta cinematográfica]. México.: White Knight Creative Productions, EFICINE 226, FIDECINE, Quality Films.

Uquiza, L., García, L. (Productores). Serrano, A. (Director). 2010. *Hidalgo: La historia jamás contada* [Cinta cinematográfica]. México.: Astillero Films, 20th Century Fox.

Alonso, A. (Productor). Athié, F. (Director). 2010. *El baile de San Juan* [Cinta cinematográfica]. México.: Arroba Films, S.A. de C.V., Iroko Films, S.L., Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), FOPROCINE, Huit et Plus Productions, Eficine 226.

# CINE INDÍGENA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN EN LAS AULAS

*Indigenous Cinema and Critical Pedagogy: Didactic tool for Classroom training*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.19>

**KARINA LIZETH CHÁVEZ ROJAS**

Programa Interinstitucional de Doctorado en Arte y Cultura  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Recibido: 18 de abril de 2022 • Aprobado: 30 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Karina Lizeth Chávez Rojas, "Cine indígena y pedagogía crítica: herramienta didáctica para la formación en las aulas", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 95-112.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo indagar y justificar el sustento teórico y práctico del taller “El cine de verano”, creado ex profeso para niños de nivel primaria de la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna —estado de Michoacán. Con este propósito, será de capital importancia responder a preguntas esenciales: ¿cómo, por qué y para qué incorporar contenidos cinematográficos en los sistemas de escolarización? ¿Qué metodologías y enfoques didácticos precisa un modo de enseñar que se soporta en la pedagogía crítica? Y, ¿cómo se manifiesta la reflexión crítica en escenarios de escolarización? Para sustentar lo expuesto, desarrollaremos nuestro trabajo de la siguiente manera: 1. Orientación pedagógica del cine realizado por indígenas púrhépecha y su sustento teórico. 2. Se reflexionará en torno al cine como recurso cognitivo y didáctico. 3. Se analizará la puesta en práctica del taller y los resultados obtenidos. 4. Expondremos las reflexiones finales.

*Palabras clave:* cine indígena, didáctica, pedagogía crítica, educación, formación

## ABSTRACT

The objective of this work is to investigate and justify the theoretical and practical support of the workshop “The summer cinema”, created expressly for primary school children in the indigenous community of Santa Fe de la Laguna, in the State of Michoacán. For this purpose, it will be of paramount importance to answer essential questions: how, why and what is the point of incorporating cinematographic content into schooling systems? What methodologies and didactic approaches does a way of teaching require that is supported by critical pedagogy? And, how is critical reflection manifested in schooling scenarios? To support the above, we will develop the following sections. 1. Pedagogical orientation of the cinema made by indigenous púrhépecha and its theoretical support. 2. There will be reflection on cinema as a cognitive and didactic resource. 3. The implementation of the workshop and the results obtained will be analyzed. 4. We will expose the final reflections.

*Key words:* indigenous cinema, didactics, critical pedagogy, education, training

## INTRODUCCIÓN

Amén del disfrute y valores estéticos atribuidos al cine, ha de considerarse que a un tiempo ensancha propósitos educativos, los que sin duda se soportan en actos dentro del aula, es decir en la didáctica —modos de transferencia y estilos de enseñanza— y en una determinada orientación pedagógica —finalidades de la educación. *Eo ipso*, la trascendencia de reflexionar en torno a la relación del cine con la educación radica en que los sistemas de escolarización —al menos en México— registran mínima o esporádica contribución de contenidos audiovisuales y lo más importante, se abordan al margen de criterios y metodología con la que sea posible contribuir con una crítica que redunde en la reflexividad de contenidos curriculares.

Indagar y justificar esa relación virtuosa es el cometido de este escrito. Cabe aclarar que en alguna medida, esas preocupaciones han sido una constante de estudiosos del cine en su relación con la escuela (Mercante, 1920; Sluys, 1925; Sicker, 1960; Dondis, 1976; Ferro, 1980, 1995, 2003; Pons, 1986; Mirtry, 1986; Dussel 2006; Bergala, 2007; Pla Vall, 2007; Serra, 2011). Sin embargo, escasean antecedentes que reporten la interpretación de contenidos cinematográficos, empleando como recurso teórico y metodológico la pedagogía crítica (Giroux, 2003; De la Torre, 1996 y 2005; Dallera, 1989). De ahí que nos propongamos buscar el valor pedagógico que pueda tener el cine en sí mismo y que además abone en la construcción subjetiva y la reflexión. De igual manera, se plantean específicas contribuciones históricas, vistas como una cosecha hermenéutica. En ese sentido y para llevar a cabo nuestra práctica educativa a través del taller “El cine de verano”, fue necesario omitir los contenidos del sistema de escolarización, se trata de una actividad extracurricular, celebrada en el curso de una semana —25 horas efectivas—, con sede en la comunidad indígena de santa Fe de la Laguna, a la cual asistieron de manera voluntaria 24 niños que oscilan entre los 9 y 12 años (a excepción de dos niños de 4 años y uno de 5 años).

Por principio se eligieron ámbitos de conocimiento con los que puede suscitarse un conflicto interpretativo en los educandos. Para ese propósito elegimos diversos materiales fílmicos producidos por los p'urhépecha. El criterio de selección presta atención a contenidos en los que se presentan problemáticas de interés, a saber: aspectos culturales, sociales y políticos internos y externos que afectan a la cultura p'urhé; juicios de valor, éticos y morales que se comprometen durante la interpretación de diversas problemáticas sociales; conflictos asociados con agentes internos o externos que tienen efecto en la conservación del patrimonio cultural y natural, sin descuidar problemas intergeneracionales internos; defensa de las

tradiciones, valores indígenas y la autonomía; justificación o rechazo de valores culturales ajenos; representación identitaria del indígena en el marco de la cultura de occidente. De ahí que dicho cine puede ser considerado desde una posición político-cultural y pedagógica, ya que, por su naturaleza es un movimiento culturalista y crítico, además de subversivo o ya bien contestatario.

Cabe precisar que la importancia del proyecto radica en incorporar objetos audiovisuales que forman parte del entorno cultural de los alumnos. En cuanto a la metodología se refiere, el taller se desarrolló en cinco sesiones. Las dos primeras responden a un enfoque pedagógico culturalista y las tres últimas, a la orientación crítica.

## APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS REFERENTES TEÓRICOS

Hablar de educación, o del acto de educar, significa de acuerdo con Tyler, modificar las formas de conducta humana, además, implica un proceso cíclico (pasado, presente y futuro) que permite la asimilación del conocimiento, la cultura y la identidad, debido a su estatus como actividad formativa de individuos.<sup>1</sup> Aunque el género humano no representa un todo único y homogéneo, como prueba existen grupos religiosos, usos, costumbres y tradiciones, así como las formas multiculturales de convivencia en las sociedades globalizadas. Abbagnano y Visalberghi, apuntan que cada grupo humano (tradicional o moderno) tiene una cultura propia que le ha permitido sobrevivir,<sup>2</sup> la cual es aprendida y transmitida para que sus contenidos no se dispersan ni se olviden. A dicha transferencia, se le llama educación.

Esta idea nos lleva a la búsqueda de otras posibilidades indispensables que den cuenta de elementos que se relacionan con la educación, como es la pedagogía, la cual le da sentido y orientación a la educación —o al cine—, cuyo significado es “guía del niño”,<sup>3</sup> y se ocupa de los fines de la educación y sus metas a cumplir, no obstante, la psicología, la sociología y la didáctica entre otras, proporcionan los medios indispensables para lograr su cometido.

En referencia a lo anterior Frabboni y Pinto señalan que la pedagogía puede concebirse como la “ciencia de los confines”, esto no quiere decir que sea una barrera que limita y separa, es un “área de común instrucción” que comparte conocimientos y reorienta otros, para reflexionar y

desarrollar objetivos de investigación.<sup>4</sup> Lo anterior se debe a que la pedagogía, durante sus periodos de desarrollo, ha procurado tener una visión interdisciplinaria para enriquecerse a través de distintos saberes, tan es así que, a lo largo de los años se ha caracterizado por tener cruces y vínculos con otras áreas del conocimiento, que le han posibilitado ser parte de la relación “instrucción-educación-formación”. Ahora bien, la pedagogía crítica a diferencia de una pedagogía general se constituye con una clara orientación ideológica, se origina con el movimiento anti-autoritario iniciado por marxistas en contrapartida de la educación burguesa y elitista, así como de aquella pedagogía conservadora y tradicionalista que le antecede.

A decir de Gadotti, es un movimiento al que también se sumaron existencialistas y seguidores de la fenomenología, quienes se propusieron denunciar la violencia que estaba originando el sistema educativo entre los individuos, lo que redundó, a mediados del siglo pasado,<sup>5</sup> en una crítica radical encabezada por los franceses Pierre Bourdieu, Jean Passeron y Claude Baudelot, y en la escuela de Frankfurt Jürgen Habermas, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcu-

<sup>1</sup> Tyler, *Principios básicos del currículum*, p. 27.

<sup>2</sup> Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, p. 9.

<sup>3</sup> Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, p. 10.

<sup>4</sup> Frabboni y Pinto, *Introducción a la pedagogía general*, p. 19.

<sup>5</sup> Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 199-202.

se, quienes se asisten de la doctrina marxista para fundamentar nueva crítica o teoremas explicativos como alternativa de los enfoques positivistas de producción y propiedad, o a la legitimidad del orden económico, social y cultural prevaeciente. A tal efecto, proponen que el conocimiento se centre en una crítica de las desigualdades, cuya premisa sea comprender para transformar la sociedad, ya bien anticipar un ideal de futuro que alude un nuevo orden para generar justicia social; es una noción de progreso alternativa, no pocas veces afectado u obstaculizado por factores de la economía, la política o la oposición social.

Hablamos de una ruptura en la visión pedagógica de la educación, porque a partir de la Escuela de Frankfurt, el interés rector del conocimiento es mediación entre la historia natural humana y su proceso de formación. Son intereses que se observan en problemas claves para la conservación de la vida. Cabe aquí una aclaración, para que la reproducción de la vida sea objeto del interés constitutivo del conocimiento, no ha de ser tratada de modo que remita a lo biológico o al aseguramiento de la especie, sino a condiciones culturales y políticas. Esas visiones críticas significaron en el siglo XX, un dejo de esperanza de cambio para las instituciones educativas.

Por otro lado, la pedagogía crítica tiene origen en el debate que suscita la educación tradicional, si bien se la considera un enfoque sistémico de escolarización que sirve a los intereses enquistados en las estructuras del poder político, económico y normativo. Habermas señala que la dimensión sistema, tal y como la asumió Marx, comprende la auto realización del capital como una totalidad fetichista y bajo esa consideración, resulta evidente que se aborden sus componentes como objetos, tal es el proceso de cosificación del trabajo vivo.<sup>6</sup> Quiere afirmar que el mundo de la vida ha sido relegado por la importancia que se concede a medios como el dinero y el poder, y algo de la mayor importancia, en la medida en que

esos motores propulsan la acción y la socialización, lo cual tienden a cosificar o a deformar la racionalidad comunicativa en el mundo de la vida. Por eso mismo, está de acuerdo con el desarrollo de una teoría de la modernización capitalista que se asiste del modelo marxista y que se soporta en la acción comunicativa; sólo así es posible que llegue a realizarse o a comportarse críticamente de cara a los problemas sociales. Importa resaltar que, la teoría crítica supone que la labor educativa abarca varios niveles de relación y por tanto de comunicación: profesor-alumno, grupo de alumnos, relaciones del mundo micro social de las escuelas, relación con la comunidad, relación con el mundo social y político más amplio, entre otros aspectos.

De acuerdo con Kemmis (1989), la teoría crítica compromete el currículum en dos cuestiones esenciales: la relación entre la educación y el contexto social, y la relación entre la primera y el poder. Esto último, dirige a los intereses y valores que promueve el Estado en demérito de algunos sectores sociales. La superación de prácticas deformadas no es otra cosa que enmendar lo que en términos de Lundgren se entiende por código oculto del currículum, y esto tiene que ver con los principios, valores o normas soterrados que se traducen en el qué, cómo o cuándo enseñar.<sup>7</sup> Es el interés constitutivo del conocimiento que está en respaldo del poder. De ahí el imperativo de estudiar los recursos que emplea el Estado para institucionalizar la educación, es decir, para reproducir la escolarización, en donde cuentan el origen del currículum y la semántica de sus códigos ocultos: aspectos ideológicos de fondo no claramente visibles.

Como se puede apreciar, Kemmis parte de considerar la escolarización y el currículo como mediación de los intereses del Estado, refiere un sistema que habilita valores que convienen a élites capitalistas en detrimento de aquellos que tienen efecto en la justicia social, de ahí que sean los actores de la educación —docentes y sociedad involucrada en

<sup>6</sup> Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II*, pp. 528-529.

<sup>7</sup> Lundgren citado en Kemmis, *El currículo: más allá de la reproducción*, p. 112.

el contexto educativo— los responsables de impulsar el pensamiento crítico, mediante intercambios dialógicos y de acción cooperativa.<sup>8</sup> Se trata a la sazón de poner en cuestión ideas y acciones del Estado que contravienen los intereses sociales. El fin es superar prácticas comunicativas distorsionadas por la imposición ideológica asociada a la escolarización. Comenta el autor que la pedagogía crítica opta por la metateoría curricular que se asiste de la dialéctica para devenir en crítica ideológica, es lo que se comprende como una posición emancipadora.

La emancipación, bajo el comentario de Grundy, configura un movimiento que parte de la autorreflexión sobre uno mismo, para luego comprometerse con la opinión de otros afectados por la injusticia o la desigualdad; el concepto entraña conciencia social y acciones fundadas en la autonomía y en la responsabilidad.<sup>9</sup> El objetivo radica en comprender y cambiar estructuras bajo las que se produce un aprendizaje deformado y pérdida de libertad. Para la autora, la reflexión emancipadora se constituye en principio con el escrutinio crítico a que se someten los alumnos en intercambios con su profesor. De ahí que, en nuestra posición sea soportarnos en recursos teórico-metodológicos, lo primero bajo la orientación que dicta la pedagogía crítica y lo segundo, por la racionalidad que pueda asociarse con su didáctica, hablamos de dialéctica.

Ahora, debemos preguntarnos por la naturaleza de las ideas y acciones requeridas para encaminar las prácticas pedagógicas en dirección de una visión crítica. Ese campo de cavilación tiene lugar más allá de lo teórico, es durante la realización de una praxis liberadora en donde las acciones pueden calar y posibilitar que el sujeto se desembarace de un orden sistémico, es decir, un modelo de escolarización en el que se anticipan contenidos y valores que no pocas veces son ajenos o distantes del interés social. Por eso, la necesidad de orientar la enseñanza en dirección de prácticas que ayuden a pensar en modo crítico la realidad social.

Referente a ese potencial de transformación al que puede llevar la educación, Frabboni y Pinto señalan que existe una salida, siempre y cuando la labor pedagógica se cruce con una dimensión teórica y una dimensión experiencial; ambas hacen que la ciencia pedagógica se mueva “dialéctica y dinámicamente, entre una instancia analítica e interpretativa (crítico reflexiva) y una instancia proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa)”.<sup>10</sup>

Así, con la pedagogía crítica se implica un saber general y reflexivo, empero, a la vez crítico-emancipativo que se mueve en dos direcciones: la investigación teórica, focaliza el análisis de medios y fines de la formación educativa en términos de lo pensado y lo realizable, con sus lenguajes y sus lógicas, así como los nexos que unen contingencia y futuro, realidad y utopía; como complemento de lo anterior, la praxis pedagógica, se compromete con la proyección-realización-verificación de procesos formativo-transformativos en contextos específicos. Al respecto cabe preguntarnos: ¿qué condiciones

<sup>8</sup> Kemmis, *El currículo: más allá de la reproducción*, pp. 79, 85, 93.

<sup>9</sup> Grundy, *Producto o praxis del currículum*, pp. 35, 173.

<sup>10</sup> Frabboni y Pinto, *Introducción a la pedagogía general*, pp. 7, 13.

se necesitan para propiciar la expansión del juicio crítico en la escuela? En la idea de Freire, la educación como praxis liberadora considera el papel que juegan los hombres desde su microcosmos, desde ahí han de alzarse en busca de mejores horizontes. Empero, la cuestión de la que debe partir el sujeto radica en considerarse a sí mismo un problema, porque poco sabe sobre el mundo que le rodea, de ahí que deba adquirir conciencia sobre la necesidad de reflexionarlo y de crearse una nueva condición histórica.

Las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños.<sup>11</sup>

En definitiva, el alumno debe ser considerado como un individuo que tiene poder para cambiar su vida y darle respuesta a las complejidades y problemáticas que se presentan en su entorno y su cotidianidad, bien porque en el pasado la educación y su praxis se han caracterizado por ser procesos burocráticos racionalizadores, fruto de las sociedades liberales y sus impositivas explicaciones unilaterales, ya porque han sido permeadas por intereses técnicos, en donde la realidad social queda reducida a hechos o sucesos que se alejan de lo ontológico y concluyen en la reproducción de copiosos beneficios instrumentales. Con los catalejos de la pedagogía crítica, pretendemos no sólo abarcar la dimensión social del currículo, en cuanto es reproductor de valores sociales y culturales, amén de intereses materiales asociados al poder, a un tiempo es concomitante necesidad perfilar una visión alternativa que cale en ámbitos de justicia social.

Por otro lado, para Peter McLaren, la pedagogía crítica refiere una tarea transformadora y de “contra-hegemonía”, es un acto que redunde en la reconceptualización de la cultura; su acepción incuestionada se comprende como una “proliferación de artefactos producidos históricamente, forjados dentro de relaciones asimétricas de poder, más que como un aspecto componente de la subjetividad”.<sup>12</sup> Desde esa posición, la conciencia es zona de conflictos, en donde las construcciones discursivas y desiguales de poder y privilegio se combaten, por tanto, es sustancial comprender que una determinada cultura se hace cargo de las subjetividades colectivas en el marco de las relaciones asimétricas de poder.

Con lo anterior McLaren, pone en el harnero un tema importante: la disputa cultural. Esto nos conecta con la segunda visión identificada en el cine indígena y que en el caso de la educación se caracteriza por ser una visión unilateral que, tiene la escuela para transmitir una cultura y no otra u otras a la vez. A este debate se monta Giroux cuando arguye que, la visión dominante en la educación y el currículum, apuesta por los principios de aprendizaje que llevan al conocimiento por un camino que sólo busca transmitir y consumir acríticamente.<sup>13</sup> Esto tiene una respuesta, y es que las escuelas están diseñadas y programadas para construir y/o conservar una cultura homogénea común, de esa manera, “la escuela calla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos”. En términos de Marcuse, podemos decir que es el imperativo de una “cultura afirmativa”.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 42.

<sup>12</sup> Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, p. 247.

<sup>13</sup> Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 79, 81.

<sup>14</sup> Marcuse, *Cultura y sociedad*, pp. 73-75.

Por su parte, Bourdieu es categórico a ese respecto, afirma que las formas sociales de privilegio y dominación son impuestas y marcadas como si fueran naturales, así se enmascara la realidad. Se trata de la relación existente entre la reproducción cultural y la reproducción social.<sup>15</sup> La violencia simbólica contra el sujeto tiene origen con la imposición de toda unidad teórica, así como con la arbitrariedad cultural y social. Si por un lado resulta evidente la existencia de un monopolio estatal legítimo del ejercicio de la violencia física, ha de considerarse que también es manifiesto el monopolio escolar de violencia simbólica que se legitima a través del currículum. La violencia pedagógica asociada a la escolarización constituye una violencia simbólica que a la vez se puede traducir como violencia social. Desde la óptica de Althusser, son técnicas no coercitivas para reproducir principios culturales<sup>16</sup> y así transformar o construir un determinado tipo de individuos que, a su vez, serán reproductores de esa imposición simbólica. Es sólo en la medida en que se reconoce que no es total y absolutamente hegemónica una determinada cultura, que da lugar a la proliferación de contrasignificados y valores.

Esa disputa cultural, puede trasladarse al campo de lo cinematográfico, particularmente a la arena de posibilidades didácticas del cine indígena, si bien se lo considera una valiosa alternativa frente a los contenidos escolarizantes. No es nimio que Giroux afirme que el sistema educativo y los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro. Por ello, se debe procurar una orientación pedagógica que no deje al margen conflictos y movimientos políticos, además de la inclusión de diversos “tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha como una relación entre el currículum educativo y la cultura”.<sup>17</sup>

## EL CINE COMO RECURSO COGNITIVO Y DIDÁCTICO

El cine indígena p'urhépecha, como el de otros pueblos originarios, tiene como principal característica ser concebido y producido por miembros de sus comunidades. Desde esa plataforma es posible desvelar distintas aristas interpretativas, entre ellas, la que se cimienta en la reflexión crítica, sin duda un campo de análisis para reconsiderar el sentido de

<sup>15</sup> Bourdieu, *La educación como violencia simbólica*, p. 114.

<sup>16</sup> Althusser, *Aparatos ideológicos del Estado*, p. 34.

<sup>17</sup> Giroux, *Teoría y resistencia en la educación*, pp. 79, 81.

la formación educativa. Por otro lado, se pretende instaurar un punto de inflexión en la visión culturalista, para dar lugar a un modo de pensar y reflexionar que oponga contrapeso a valores impuestos por los contenidos curriculares del sistema de escolarización.

Importa señalar que la postura culturalista antepone la reivindicación cultural de los púrhépecha: exposición de saberes tradicionales; conservación de la cultura; revitalización de la lengua y la tradición oral; orgullo y difusión de sus artes, música, danzas, ideología, mitos, festividades, celebraciones, indumentaria, gastronomía, comunitarismo, cosmovisión; recuperación de la memoria histórica; procesos de integración de los jóvenes a la vida comunitaria para generar mayor arraigo identitario; relación armónica con la naturaleza (cuidado del medio ambiente, ecología, agricultura), así como aspectos de la economía indígena y la organización social.<sup>18</sup> Contenidos que evidentemente no están presentes en la currícula escolarizada o que son contemplados de manera muy limitada e irreflexiva en la planeación de las escuelas asentadas en las comunidades indígenas de Michoacán. Es bajo el sesgo de esa mirada donde tiene cabida la indagatoria de una

perspectiva crítica como un potencial cambio pedagógico y didáctico en la educación indígena, mediando contenidos cinematográficos.

De ahí que, en la propuesta teórico-didáctica contemplamos al cine como un elemento que posibilite el pensamiento crítico en los alumnos, ya que, desde nuestra mirada el acto de educar reside en construir un mejor futuro individual y colectivo. De ser así, el puerto seguro no debe ser la eficiencia racionalista contemplada por el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la comprensión crítica del mundo, y para ello, es importante tener en cuenta la subjetividad de quienes observan, interpretan y asimilan saberes y conocimientos provistos en el aula. Supone este hecho que en principio tratamos con dos dimensiones del conocimiento radicalmente separadas: las tradiciones culturales sistémicas expuestas en el currículo (Vygotsky, 1932; Abbagnano y Visalberghi; 2005; Stenhouse, 2006) y la experiencia práctica que se expresa con la didáctica y conocimientos que demanda el aprendizaje contextual y la crítica del sistema escolar.

Esa distancia epistemológica habrá de acortarse cuando las prácticas educativas, además de orientarse por contenidos culturales o presupuestos del sistema de la ciencia, se ordene también por la sistemática de la experiencia de vida y un punto de vista crítico sobre la realidad política, social y económica. En ese sentido puede presumirse convergencia del cine y la pedagogía crítica, si entre tanto se comprometen con la formación de nuevos sujetos. Se trata en principio de educar para la acción reflexiva y crítica a partir de contenidos asociados a los medios audiovisuales o mejor dicho, de reconsiderar el ejercicio crítico de la mirada (Chávez, 2016; Pla Vall, 2007). Empero, es cuestión que el espacio escolar se oriente por un fin trascendente, no basta con aprender contenidos novedosos mediando el apoyo didáctico y el buen empleo de recursos tecnológicos integrados en el modelo pedagógico-curricular, es imprescindible incorporar un factor detonante: la reflexividad de la propia cultura desde una mirada distinta. Si bien no desconocemos que sea precondition de un ulterior acto de transformación de la conciencia, afinar las bases de la formación. De acuerdo con Gadamer, la *formación* (Bildung), es esencia de la tradición humanista, acontece "cuando el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello sentido de sí mismo".<sup>19</sup> Conviene añadir que dicho término tiene estrecha relación con el concepto de *cultura*.

<sup>18</sup> Para mayor información de la historia y los rasgos del cine indígena michoacano, consultar a Karina Lizeth Chávez Rojas, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán".

<sup>19</sup> Gadamer, *Verdad y método*, p. 4.

*Bildung* significa tanto el proceso de adquisición de la cultura y a la vez el patrimonio del hombre culto. Es el vínculo con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. Con ello se designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.<sup>20</sup>

Como se ha comentado, en el ámbito educativo los objetivos curriculares anteponen un obcecado cambio de conductas que, no obstante, no calan en una expectativa mayor del aprendizaje sensorial y reflexivo. Predomina la construcción pragmática del orden, "implica [...] el control conductual y de la educación, una técnica de modelado de la mente y de la voluntad".<sup>21</sup> Nuestra propuesta busca contrarrestar lo anterior, ya que estamos conscientes que la pedagogía invoca instancias éticas, cognitivas y afectivas. Ha de considerarse que su praxis no deriva en procesos que se plantean *tabula rasa* para dar forma al sujeto que aprende; creemos que es posible gestar condiciones para que el sujeto se coloque en una posición autocrítica y autoconstructiva.

En términos educativos el sujeto que se forma, no se obliga a contestar con los presupuestos o prejuicios en que se soporta su preceptor, es decir el docente; el alumno debe cimentar su propia reflexión para que ponga en cuestión lo propio, y es aquí en donde pensamos que la educación tiene un papel trascendental, si bien ésta puede facilitar la realización de juicios de valor respecto de las posibles alternativas en la adquisición o transmisión del conocimiento, además de la transformación de las circunstancias de vida de quienes participan en el proceso educativo. En ese sentido es importante posicionarnos, como dice Mignolo, no sólo en la mirada del otro, sino también, en lo que puede decir de sí mismo.<sup>22</sup> Lo anterior incluso se puede explicar en el terreno de lo cultural, pues de acuerdo con Cassirer, el objetivo de la cultura se concentra en la "realización de la libertad, de la auténtica autonomía, que no representa el dominio técnico del hombre sobre la naturaleza", ni de las cosas materiales o estrictamente racionales, "sino el dominio moral del hombre sobre sí mismo".<sup>23</sup>

## EL "CINE DE VERANO": APROXIMACIÓN A UNA DIDÁCTICA ORIENTADA POR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA P'URHÉPECHA

La finalidad prevista para la visión culturalista (sesión de trabajo 1 y 2), consiste en el esclarecimiento de elementos culturales o naturales que los indígenas refieren para justificar su pertenencia cultural. Para alcanzar el cometido, fue condición mediar con el intercambio de epistolario entre niños, cuyo objetivo radica en el registro de rasgos distintivos de su comunidad; enseguida se proyecta un filme con orientación culturalista (1. *Korpus, la fiesta de los oficios*/Dir. Raúl Máximo; 2. *Los del lago*/Dir. A.C. Imágenes vivas; 3. *Hapunda o el origen de las garzas del Lago de Pátzcuaro*/Dir. Dominic Jonard; 4. *Aukanime*/Dir. Pavel Rodríguez); por último, los niños participan elaborando un cartel en el que se ilustran rasgos de su comunidad. El contraste entre una primera versión descriptiva y esta última, orilla a pensar en cambios de opinión que devienen de una nueva experiencia audiovisual.

<sup>20</sup> Gadamer, *Verdad y Método*, p. 39.

<sup>21</sup> Tyler, *Principios básicos del currículum*, p. 30.

<sup>22</sup> Mignolo, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho", pp. 21-30.

<sup>23</sup> Cassirer, *Las ciencias de la cultura*, p. 145.

La meta anunciada para la visión crítica (sesión de trabajo 3-5) busca una ampliación de opinión originada por la tensión que se suscita con la reflexión de antinomias. Para lograr la meta, se promovió un diálogo entre niños, a fin de recrear principales problemas comunitarios; enseguida se proyectan filmes con un enfoque crítico (1. *Cuidando el mundo*/Dir. Grupo Uanda; 2. *Siruki Tsakapu (piedra de hormiguero)*/Dir. Raúl Máximo; 3. *iNos embistieron*/Dir. Pedro Victoriano) que remiten a problemáticas asociadas a recursos naturales, comportamientos cívicos inapropiados, ya bien intromisión de ideas o costumbres ajenas; por último, se diseñan actividades didácticas para que los niños intercambien los papeles de locutor-entrevistado, cuyo propósito es recuperar opiniones sobre problemas y soluciones tentativas, siendo la pregunta central: ¿qué haría para resolver el problema X si fuese el caso de ostentar el encargo de autoridad comunal? El análisis interpretativo que va del primer diálogo a las últimas actividades didácticas reporta una diferencia de opinión, que puede considerarse crítica.

En adelante recrearemos rasgos del clima que prevaleció al inicio y durante la realización del taller para después abrir paso a un análisis más amplio. Lo primero que llamó nuestra atención es la constancia de los niños a las sesiones de trabajo, y la buena recepción de los materiales fílmicos. Cabe destacar que el primer día de actividades les costó trabajo participar de las dinámicas, consideramos que se debió a que estaban frente a un tipo de actividad escolar que desconocían, sobre todo por tratarse de un ejercicio de reflexión. Empero, a partir del segundo día se incrementó su disposición para la discusión en torno a lo proyectado, lo cual los motivó a compartir sus ideas, interrogantes y sobresaltos, además la dinámica del aula los llevó a tener un acercamiento con sus familiares y miembros de la comunidad, si bien, en la mayoría de los temas creyeron importante saber qué opinaban sobre las problemáticas proyectadas.

### **a) Visión culturalista**

Iniciaremos con la percepción que mostraron los alumnos respecto de lo que les distingue como individuos inmersos en una cultura. Mediando con un epistolario, se realiza la actividad que resume el diagnóstico culturalista en dos ámbitos: las cosas que hacen en su comunidad, como "ir a la escuela, ver películas, estudiar, ir a la plaza, jugar con mis amigos, ver la televisión, hacer deportes". Lo segundo refiere lo que distingue a su comunidad. A tal efecto, casi todos mencionaron que en Santa Fe de la Laguna se hacen fiestas, se cantan pirekuas y se

toca música de viento, además, se bailan danzas, se hacen y venden artesanías y tienen una plaza. Ya para la segunda actividad, pudimos notar un incremento en cuanto a la noción de lo que es la cultura y lo que la constituye, si bien, en la dinámica "Dibujando a mi comunidad", lograron explicar verbalmente a sus compañeros las cosas que deseaban dibujar, incluso algunos consideraban un conflicto no saber qué elegir porque, su comunidad tiene muchas cosas.

Al revisar los dibujos, notamos que incremento su visión respecto de lo que los distingue como cultura. Por ejemplo, todas las casas esbozadas son de madera y adobe y tienen mucha vegetación. También se ocuparon de hacer paisajes con la flora y la fauna del lugar. Dibujaron la isla de Janitzio y el Lago de Pátzcuaro, así como los animales que habitan en él y las actividades que ahí realizan como es la pesca, y lo que se utiliza para ello (lanchas, canoas y red de mariposa). Otro caso importante son los dibujos que realizó un niño de kínder. Él aparece bajo el cielo, el sol y las estrellas, que son engalanados con frutas, flores, mariposas y cruces. En un trabajo posterior, nuevamente aparece el cielo, pero ahora incorpora nubes, y entre ellas, un ángel con alas de color azul. Esto nos da cuenta del sincretismo y religiosidad que prevalece en el grueso de los p'úrhepecha, o al menos en esa comunidad. Las

disertaciones nos llevan a sustentar que el imaginario recreado en el cine indígena efectivamente es producto de la cosmovisión que se construye a través del sentir y vivir de quienes conforman la cultura de la que proviene. Por otro lado, percibimos que, durante el proceso de aprehensión de las imágenes, se incluyen ideas estereotipadas que se tiene desde antes de observarlas, que llevan a emitir hipótesis que serán verificadas, enriquecidas o invalidadas.

Expuesto de otra manera, por mediación del cine fue posible una interacción simbólica, entre lo que muestran los filmes y lo que *per se* descubre el individuo para estructurar o reafirmar su identidad, además de la creación de vínculos con el mundo exterior. Barthes explica que depende del espectador su predisposición intelectual y afectiva hacia las imágenes, el placer que siente por "re-conocer" y analizar las imágenes que ve, así como por la significación, el valor y el uso que haga de éstas.<sup>24</sup> Es decir, lo que afecta la capacidad de razonamiento no está en lo exterior, sino en comprender cómo la subjetividad se elabora por un denodado esfuerzo de racionalización que opera sobre los objetos del mundo.

De ser así, resulta evidente que el cine sea un elemento didáctico capaz de llevar a la educación más allá de los límites de la escolaridad. La referencia estriba en que con la práctica educativa se pone en juego la transmisión de herencias culturales, saberes, principios éticos y morales, y con ello, se media para lograr una mayor pluralidad de enfoques culturales que enriquecen el espíritu de quienes intervienen en el proceso de enseñanza.

### **b) Visión crítica**

Con las actividades "locutor de la radio comunitaria" y "cartel de mi comunidad", pudimos corroborar que los alumnos, lograron percibir las relaciones supraestructurales que se proyectaron. Es el caso del papel que juega el Estado, la organización comunitaria, o el acceso a los recursos y programas que son destinados para la población indígena, además del vínculo intercultural. Para recrear lo anterior, cabe resaltar que los niños detectaron las divergencias culturales existentes entre los miembros de la comunidad que radican ahí de manera permanente y con aquellos que se van a estudiar a zonas urbanas o los que emigran a Estados Unidos; lo que perciben a través de los turistas o de los medios de comunicación —radio, internet y televisión.

Otro ejemplo lo tenemos con la sesión de entrevistas, ¿qué harías

<sup>24</sup> Barthes, *Lo obvio y lo obtuso*, p. 68.

si fueras jefe de tenencia? Algunos respondieron que quitarían la basura y pedirían a la gente que la recicle para darle alguna utilidad; un niño señaló que pediría al gobierno que cierre las cantinas para acabar con el alcoholismo, ya que, es un problema constante en su comunidad; dos alumnos prohibirían la realización de grafitis, porque a veces, quienes los hacen se drogan, y tres alumnos se encargarían de cuidar el lago y los bosques —consideran que antes estaban más bonitos. Por otro lado, en la actividad “cartel de mi comunidad”, dibujaron a turistas y gente de la comunidad tirando basura en el lago, en otros dos carteles muestran a unas personas con una motosierra y un hacha talando árboles y trasladando la madera para su venta. Aunado a eso, presentaron el ciclo de vida de los árboles: vivo, medio vivo y muerto, además de dibujar a gente haciendo mal uso del agua (tirándola en la calle o contaminándola).

De igual manera, fue evidente algo de suma importancia, y es que cuando dos culturas intercambian para conformar subjetividades: la cultura occidental y la cultura tradicional —p’urhépecha—, salta a la vista, en el primer caso, el gusto que miembros de la comunidad han desarrollado por la televisión, la radio, el uso de drogas sintéticas, los alimentos industrializados, otra manera de relacionarse con la naturaleza —su explotación indiscriminada— o el hecho de escribir y leer en español y hablar únicamente la lengua materna al interior de su comunidad. Esto nos habla de la existencia de una performance cultural que tienen los miembros de la cultura p’uré.

Lo expuesto nos conduce a uno de los deseos planteados en nuestro proyecto. Es la trascendencia de llevar a través del visionado cinematográfico a la conformación de un pensamiento crítico, ya que apostamos por lo fenomenológico para que las reflexiones fueran producto del sentido común, el libre albedrío y la experiencia de vida de cada niño, si bien como expresa Diderot “no se ve nada la primera vez que uno se sirve de sus ojos”, realmente se logra ver con el tiempo y con el ejercicio reflexivo del pensamiento.<sup>25</sup> Porque al igual que Bergala consideramos que el arte se enseña, pero también se experimenta, se conduce para encontrarlo,<sup>26</sup> se transmite por vías diferentes al discurso del saber único (el del docente). En el mismo sentido, desde la postura de Giroux:

Analizar el lenguaje del cine es tomar contacto con otras formas de representar la realidad con otro modo de ver y leer, de aprender y conocer [...] Se trata de iniciar un camino hacia el descubrimiento y legitimación de otras formas de conocimiento, hacia la revaloración de la experiencia cultural que se vive más allá de la escuela.<sup>27</sup>

Esto puede lograr que los alumnos resignifiquen el saber escolar. Por ejemplo, el padre de un alumno es artesano, por tanto, en sus dibujos vimos una orientación reflexiva respecto al trabajo artístico. En congruencia con eso, debemos preguntarnos ¿de qué otra manera se puede explicar el impacto que tiene el cine o lo que posibilita su lectura? Jorge Larrosa aporta otra visión, pues considera que existe una experiencia del cine análoga a la experiencia de la lectura:

Se trata de pensar el cine como algo que nos forma (o que nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. El cine por tanto no solo es un pasatiempo,

<sup>25</sup>Diderot, *Carta sobre los ciegos*, p. 60.

<sup>26</sup>Bergala, *La hipótesis del cine*, pp. 78, 86.

<sup>27</sup>Giroux, *Cruzando límites*, p. 9.

un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real por real, se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social.<sup>28</sup>

En relación con esto, cabe explicar que los códigos de los materiales fílmicos les eran fáciles de entender a los talleristas, quizá se deba a que existe un a priori que les permite sentirse muy familiarizados con los contenidos, lo cual los motivaba a conocer más de su cultura. Al respecto, rescataremos algunas ideas de Bourdieu que responden a la percepción y recepción del arte:

Las obras que construyen el capital artístico de una sociedad exigen códigos [...] susceptibles de ser adquiridos [...] por niveles de emisión diferentes: la distancia entre el nivel de emisión, definido como el grado de complejidad intrínseco del código exigido por la obra, y el nivel de recepción, definido como el grado en el cual este individuo domina el código social, él mismo más o menos adecuado al código exigido por la obra.<sup>29</sup>

Esto nos lleva a una reflexión, y es que, todo compuesto de ideas ayuda a entender la realidad, pero desde una perspectiva concreta y por tanto fragmentada, de tal manera que sus cánones o principios, constituyen verdades prácticas para el sistema de pensamiento al que pertenecen. De ahí que la cultura también sea entendida como un espacio ideológico que permite apreciar el lugar en el que el ser humano edifica y recrea maneras de entender y enfrentarse con la realidad. Amén de adoptar una forma de ser específica y una identidad particular. Tan es así que, de acuerdo con Cros, la cultura no se puede considerar como una "idea abstracta" porque no tiene una "existencia ideal" debido a que siempre se materializa por mediación de:

1. El lenguaje y las diversas prácticas discursivas;
2. Un conjunto de instituciones y prácticas sociales [no discursivas];
3. Su particular manera de reproducirse en los sujetos, conservando, sin embargo, idénticas formas en cada cultura.<sup>30</sup>

Queda claro que, la identidad y las ideologías, al ser elementos que integran la cultura se materializan, pero, además, es por su mediación que se gesta la diferenciación entre culturas. Además, a través de la cultura y sus elementos constitutivos, el hombre se comunica, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus creaciones y busca nuevos significados, mediando con la instauración de acciones que lo trascienden.

<sup>28</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 301.

<sup>29</sup> Bourdieu, *El sentido social del gusto*, p. 76.

<sup>30</sup> Cros, *El sujeto cultural*, p. 11.

### **c) Generalidades en las dos visiones**

Durante el desarrollo del taller, pudimos corroboramos que no existen una fórmula ideal que nos permita dar pasos agigantados para enseñar con el apoyo didáctico de recursos tecnológicos, porque de la misma manera que se enseña lógica, español o cualquier ciencia o arte, se debe iniciar con lo más elemental, no en vano Dondis sustenta que enseñar el lenguaje visual es más complicado por la amplitud de sus "definiciones y en sus significados asociativos", por tanto, requiere de mayor tiempo para aprenderlo, si bien, deben ser percibidos y comprendidos, aunque no sean "deletreados".<sup>31</sup>

Por ello, creemos que, enseñar a ver a los alumnos, es en parte, apostar por una recepción por impacto a la que lleva el cine, el cual aporta "elementos socioafectivos", "genera cambios, deja huellas" y puede ser cognitivo, social, didáctico, liberador o emocional".<sup>32</sup> Por otro lado, se puede ver el cine como un texto ideológico, en donde se debe procurar que la mirada identifique y reflexione el sistema de valores que está presente en la narrativa cinematográfica y los fines y lógica a la que responden, en donde las mayores incógnitas se deben abocar lo que representan culturalmente, los valores que recrea, o las problemáticas que ahí se contemplan.

Podemos sustentar que fuera de la formalidad institucional del espacio escolar, es posible que los alumnos abran espacios para el diálogo con los otros (cine, docentes, familia, compañeros), lo cual se traduce en ser un instrumento de exploración y un modo o camino de adentramiento a espacios de reflexión y goce estético. No es otra cosa que el deseo por el saber que provoca el acto educativo, mismo que ha sido planteado por Beillerot, quien argumenta que hay algo que se trama en la conciencia y la inconsciencia de una persona, esto en relación a las peculiaridades del aprendizaje y la relación con el saber, porque ambas cosas coadyuvan para que los saberes adquiridos, produzcan nuevos saberes que permitirán pensar, transformar y sentir el mundo natural y social.

## **REFLEXIONES FINALES**

Debemos resaltar que, para llevar a cabo nuestra propuesta, fue necesario alejarnos de algunos principios que marca el currículum para poder incorporar enfoques pedagógicos y herramientas didácticas no previstos por éste, lo cual fue fundamental para la transformación del acto mismo de enseñar, aprender, construir conocimiento y de reflexión de la realidad, que por supuesto, es algo que no debería de estar al margen del sistema educativo, ya que contemplar el mundo desde una posición no crítica, es como mirar la sociedad desde fuera y negarnos a la posibilidad de entrar en discusión con ella.

En cuanto a la manera en la que articulamos el binomio cine-educación, la experiencia nos dicta que, para obtener resultados de trabajar con cine en las aulas, se requiere de tiempo, como ocurre con cualquier área del conocimiento, pues los alumnos se van formando progresivamente un juicio crítico, es decir, el gusto, comprensión y reflexión de lo cinematográfico, lo cual se construye por el visionado de muchas películas. Es así, como el uso del cine para la formación tuvo como efecto dos cosas: reforzar y en algunos casos, revitalizar o redireccionar el imaginario que tienen los indígenas respecto de su cultura, así como el fortalecimiento del pensamiento crítico. De igual manera, nos permitió llevar a buen puerto la aventura de

<sup>31</sup>Dondis, *La sintaxis de la imagen*, pp. 205-206.

<sup>32</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 266.

relacionar la teoría con la práctica, lo cual, es de trascendencia porque las dificultades que ofrece la relación teoría-praxis son insospechadas, aunque se insista en estrategias que pueden sacar a flote dicha paridad.

En este sentido, creemos que la incorporación del cine en los sistemas de escolarización ayuda a romper con ciertas visiones positivistas, instrumentales o empiristas para transitar a modelos de enseñanza divergentes. Por otro lado, al utilizar el cine desde una visión crítica, se incidió en una reflexión sobre las relaciones de dominación que se generan, encubren o se refuerzan en las aulas. Además, los contenidos que son contemplados por la escuela suponen orientarse por predicados racionales universales, su deber ser es ante todo un planteamiento academizante, en cambio el cine profesa un lenguaje que deviene de la experiencia vital del hombre. Estamos discutiendo acerca de un tipo de educación más sensorial y formativa.

Por ello, estamos conscientes que uno de los retos de los sistemas de educación y de la práctica de los docentes, consiste en construir horizontes que vayan más allá de lo instrumental. Sobre todo, si pensamos que la educación es una acción medular, en donde el porvenir es una historia aún no dada, por tanto, el acto educativo puede encaminarse también a la acción social y la construcción espiritual de los sujetos. Si bien, cada manifestación creadora, se traduce en una obra de arte que se puede descifrar, analizar o interpretar gracias a su entramado de significados.

Empero, en realidad dar a conocer cine a los estudiantes, independientemente si es visto como texto o como un entramado de contenidos simbólicos susceptible de interpretación, significa que el reto debe ser que el cine se convierta en una práctica visual que lleve a desarrollar pensamiento y conocimiento, a partir de un enfoque pedagógico específico, para que la experiencia estética haga las veces de una práctica educativa o de formación.<sup>33</sup> Con esto nos acercamos progresivamente a la función cultural que puede tener el cine.

## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis, *Aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI, editores, 2003.

Abbagnano, N., y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Adorno, Teodor, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.

Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1986.

Bergala, Alain, *La hipótesis del cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes Educación, 2007.

Bourdieu, Pierre, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010.

———, "La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en María de Ibarola Nicolín (antologadora), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP, 1998.

<sup>33</sup>Chávez, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán".

——, *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*, México, Siglo XXI, 2010.

Cassirer, Ernst, *Las ciencias de la Cultura*, México, Fondo de cultura económica, 2005.

Chávez Rojas, Karina Lizeth, "Pedagogía e imaginario del cine indígena de Michoacán (periodo 1989-2014)", tesis de maestría en enseñanza de la historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2016.

Cros, Edmond, *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*, Montpellier, CERS, 2002.

Dallera, Osvaldo, *El cine: entretenimiento y aprendizaje*, Buenos Aires, Don Bosco, 1989.

De La Torre, Saturnino, "El cine, un espacio formativo", en S. De la Torre, *Cine formativo: una estrategia innovadora en la enseñanza*, Barcelona, Octaedro, 1996, pp. 15-27.

—— y Nuria Rajadell, "Impacto y cine formativo", en Saturnino De la Torre (coord.), *El cine en entorno educativo: 10 años de experiencias a través del cine*, Madrid, Narcea, 2005, pp. 121-136.

Diderot, Denis, *Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven*, Buenos Aires, El cuenco de plata, 2005.

Dondis, Donis. A, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.

Dussel, Inés, "La imagen en la formación docente: ¿por qué y para qué trabajar con imágenes", en *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.

Frabboni, Franco, y Franca Pinto Minerva, *Introducción a la Pedagogía General*, México, Siglo XXI, 2006.

Gadamer, Hans- Georg, *Verdad y método*, España, Ediciones Sígueme, 2005.

Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2008.

Giroux, Henry, *Cruzando limites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós, 1997.

——, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*, Barcelona, Paidós, 2003.

——, *Teoría y resistencia en la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Grundy, Shirley, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1998.

Gombrich, Erns, *La imagen y el ojo*, Madrid, Alianza, 1987.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid, Taurus Humanidades, 1987.

Kemmis, Stephen, *El currículo: más allá de la reproducción*, Madrid, Morata, 1989.

Marc, Ferro, *Historia contemporánea y cine*, Madrid, Akal, 2003.

Marcuse, Herber, *Cultura y sociedad*, Buenos Aires, Editorial Sur, 1967.

McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.

Mignolo, Walter, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en E. Lander, (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2003, pp. 21-50.

Mirtry, Jean, *Estética y psicología del cine: Las estructuras*, España, Siglo XXI, 1986.

Pla Vall, Enric, "Las relaciones peligrosas. Cine y enseñanza, algo más que buenos propósitos", en *Conciencia Social*, núm. 11 (2007), pp. 35-53.

Pons, Pablo. J., *Cine y Enseñanza*, Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

Rancière, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2010.

Serra, María S., *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2011.

Sicker, Albert, *El cine en la vida psíquica del niño*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

Sluys, Alexix, *La cinematografía escolar y post-escolar*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1925.

Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 2006.

Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1977.

# EL CINE DIGITAL COMO RECURSO CREATIVO PARA TRABAJAR EN EL AULA

*Digital cinema as a creative resource for classroom work*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.16>

**ÁLVARO PÉREZ GARCÍA**

Universidad Internacional de La Rioja

Recibido: 12 de abril de 2022 • Aprobado: 27 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Álvaro Pérez García, "El cine digital como recurso creativo para trabajar en el aula", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 113-130.

## RESUMEN

El cine como recurso didáctico, desde sus tres vertientes: enseñanza del cine, enseñanza con el cine y enseñanza por el cine, se ha utilizado desde su nacimiento, hace más de 125 años. La evolución de las tecnologías ha promovido que la utilización didáctico-creativa del cine sea cada vez más enriquecedora para docentes y alumnado. En este artículo se hace un análisis de las tres vertientes educativas del cine, centrándose en la más creativa, en la que el alumnado y el profesorado se convierten en protagonistas, aprendiendo a través de la creación de cortometrajes, documentales y videoclips musicales. Para ello, se realiza una propuesta formativa que parte de una experiencia de utilización didáctico-creativa del cine digital.

*Palabras clave:* cine digital, creatividad, TIC, educación cinematográfica

## ABSTRACT

El cine como recurso didáctico, desde sus tres vertientes: enseñanza del cine, enseñanza con el cine y enseñanza por el cine, se ha utilizado desde su nacimiento, hace más de 125 años. La evolución de las tecnologías ha promovido que la utilización didáctico-creativa del cine sea cada vez más enriquecedora para docentes y alumnado. En este artículo se hace un análisis de las tres vertientes educativas del cine, centrándose en la más creativa, en la que el alumnado y el profesorado se convierten en protagonistas, aprendiendo a través de la creación de cortometrajes, documentales y videoclips musicales. Para ello, se realiza una propuesta formativa que parte de una experiencia de utilización didáctico-creativa del cine digital.

*Key words:* digital cinema, creativity, ICT, film education

## INTRODUCCIÓN

El cine, que nació hace más de 125 años con una función eminentemente lúdica, se convirtió, desde entonces, en un potente recurso educativo para trabajar de forma motivadora el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de haber pasado por multitud de etapas, con altibajos y épocas doradas, siempre ha estado presente de una u otra forma en el ámbito educativo, bien como apoyo visual, bien como recurso didáctico y creativo.

Han sido muchos los autores que han puesto su interés en el estudio de la combinación del cine y la educación (Ambròs y Breu, 2007; Aumont *et al.*, 1985; Bordwell, 1995; Cabero, 1989; Caparrós Lera, 1976; Cassetti y Di Chio, 1991; Cobo Álvarez, 2002; De la Torre, 1996; De Pablos, 1986; Fernández Sebastián, 1994; González Martel, 1996; González Subirá, 2002; Jiménez Pulido, 1999; Lamet *et al.*, 1968; Lotman, 1977; Martín y Guardia, 1976; Martínez-Salanova, 2002; Mitry, 1978; Pecori, 1977; Pérez García, 2010; Porter i Moix, 1964), extrayendo todo el jugo a las posibilidades didáctico-creativas del séptimo arte. En este sentido, este capítulo pretende hacer un recorrido por aquellos proyectos y experiencias que han utilizado el cine como elemento educativo, pero centrándose en uno de los aspectos que más pueden promover el aprendizaje y la motivación en el alumnado, la creatividad.

Como señalaba Porter i Moix (1964), el cine se relaciona con la educación desde tres grandes vertientes (figura 1): la enseñanza del cine, la enseñanza con el cine y la enseñanza por el cine. En este trabajo se pretende dar valor a la tercera de las vertientes, la más creativa, la que utiliza el cine como un fin más que como un medio, ya que la finalidad es que el alumnado y el profesorado realicen sus propias creaciones audiovisuales artesanales como motor de aprendizaje.

**Figura 1. Vertientes de la relación cine-educación**



Fuente: Elaboración propia.

Antes de afrontar esta vertiente, se va a realizar un recorrido por la relación del cine con la educación, en el que se estudiarán también las posibilidades educativas de las otras dos formas de relacionar cine y educación.

## CINE Y EDUCACIÓN

Como se ha comentado en la introducción, la relación entre cine y educación viene, prácticamente, desde el nacimiento del cine a finales del siglo XIX con el famoso cinematógrafo de los hermanos Lumière. Desde entonces, la imagen en movimiento se ha convertido en un magnífico recurso para aprender, enseñar y crear. La escuela, en su papel de motor social, siempre se ha adaptado y ha acogido todos los avances que se han ido produciendo, tanto a nivel social, como tecnológico. En su afán constante de actualización, expone González Martel, la escuela "ha de adoptar necesariamente los nuevos lenguajes y desarrollos tecnológicos imperantes, de forma que, progresivamente, escuela y realidad (educación y vida) conformen un todo cada vez más indivisible".<sup>1</sup>

Con respecto a la normalización de la utilización del cine en el ámbito educativo, no todos los países comenzaron al mismo tiempo. Las prácticas educativas basadas en la enseñanza del cine ocuparon un papel central en los desarrollos curriculares de gran parte de los países de Europa, Australia, América del Norte, central y del Sur. Esta fecunda realidad, en la que participaron docentes y discentes que en la actualidad siguen activos en sus sociedades de origen, estará siendo germen y semilla de nuevas acciones de educación cinematográficas, favorecidas por la generalización del uso del cine digital y los avances tecnológicos.

## CINE EN LAS AULAS

Como se ha visto, el cine lleva muchos años integrado en las aulas en todos los niveles educativos. Como exponen Díaz Herrero y Gertrudix Barrio "se pueden señalar muchas experiencias que relatan el uso del cine en diferentes áreas de conocimiento, desde las ciencias naturales hasta la historia, pasando por las matemáticas, el derecho, la medicina o la filosofía".<sup>2</sup>

Como estrategia didáctica, afirman Pérez García y Muñoz Ruiz "el cine ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Asimismo, despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana".<sup>3</sup> Además, Ortega Carrillo y Pérez García señalan que:

<sup>1</sup>González Martel, *El cine en el universo de la ética*, p. 113.

<sup>2</sup>Díaz Herrero y Gertrudix Barrio, "El cine como metodología didáctica", p. 227.

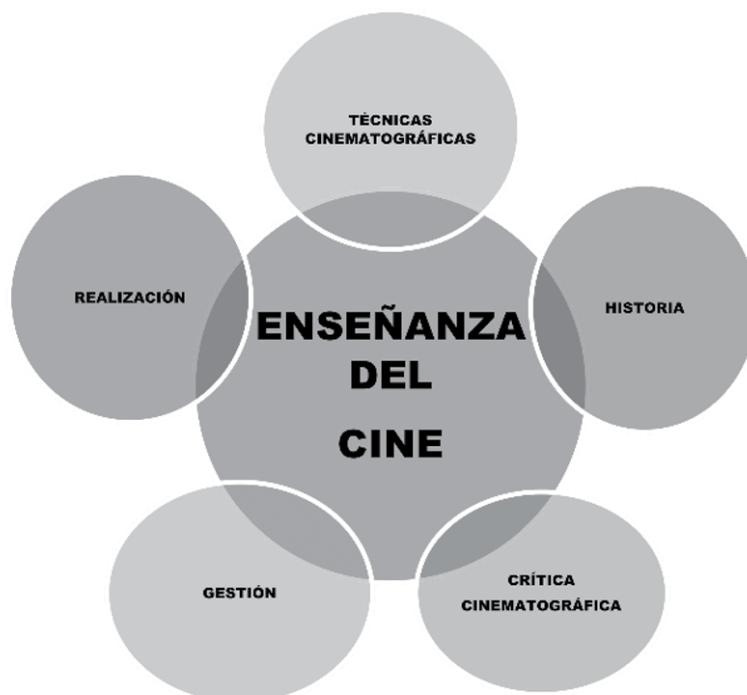
<sup>3</sup>Pérez García y Muñoz Ruiz, "Análisis didáctico de narrativa audiovisual", p. 112.

Desde el punto de vista didáctico el cine es una buena herramienta para la educación en valores, siempre que al espectador se le capacite para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar o que apoyen el desarrollo de la madurez personal y social y de afianzamiento de valores.<sup>4</sup>

El cine se relaciona con la educación desde tres grandes vertientes<sup>5</sup>, como se exponía en la introducción de este capítulo:

**a)** Enseñanza del cine (figura 2), que consiste en mostrar al alumnado todos aquellos aspectos relativos al cine, para conocer mejor este medio de comunicación. Aquí se enseñaría historia del cine, técnicas cinematográficas, realización cinematográfica, gestión del medio cinematográfico o crítica cinematográfica, entre otros aspectos. Se suele impartir en centros especializados como academias o escuelas de cine.

**Figura 2. Enseñanza del cine**



*Fuente:* Elaboración propia.

<sup>4</sup>Ortega Carrillo y Pérez García, "El cine digital en la formación inicial del profesorado", p. 300.

<sup>5</sup>Ver Porter i Moix, *El cine al alcance de los niños*.

**b)** Enseñanza con el cine (figura 3), que sería la utilización del cine en todas sus vertientes como apoyo a la enseñanza. Aquí se situaría la utilización de cinefórum y multimediafórum, los cine-club, y todo lo que sea el visionado de documentales, cortometrajes o películas para reforzar algún contenido curricular. En este aspecto, se estaría trabajando la didáctica del cine, y también se estaría sacando partido a la ética y la estética cinematográfica. En esta vertiente se suele utilizar cine cuyo fin principal no es el educativo.

**Figura 3. Enseñanza con el cine**



Fuente: Elaboración propia.

**c)** Enseñanza por el cine (figura 4), que es la vertiente más creativa. Consiste en crear cine para aprender. También se puede denominar cine pedagógico o cine educativo, y el alumnado adquiere un protagonismo fundamental a la hora de diseñar y crear estos productos audiovisuales. La realización de videoclips, cortometrajes y documentales sobre temáticas objeto de estudio, pueden favorecer el proceso de enseñanza en diferentes aspectos.

**Figura 4. Enseñanza por el cine**



Fuente: Elaboración propia.

Cobo Álvarez resume lo anterior en dos únicas vertientes, enseñar con el cine o enseñar cine. Esta autora señala que “enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias o ponemos al alumno en situación de crear historias”.<sup>6</sup> Estas coincidirían con la segunda y tercera vertientes señaladas por Porter i Moix.

## ENSEÑAR CON EL CINE

Así, enseñar con el cine es, quizás, lo que más repercusión ha tenido en el ámbito educativo.

El análisis fílmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y constituye un “background” imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica.<sup>7</sup>

Novillo refuerza la idea de que “un filme puede facilitar al estudiante ver y experimentar a un nivel que una fotografía o un texto en ocasiones no pueden conseguir. Los filmes, por tanto, pueden ser una herramienta de enseñanza vital para el aula”.<sup>8</sup>

En todos los centros educativos solía haber una sala de audiovisuales con una televisión de gran tamaño y un vídeo donde se podían insertar las películas. Con una imagen poco nítida y un sonido calamitoso, era complicado seguir el hilo a los filmes que se utilizaban para apoyar alguna lección o como entretenimiento ocasional. Con el paso de los años, todo ha ido evolucionando y mejorando, y ya es difícil encontrar un aula que no posea un proyector y una pantalla, o una Pizarra Digital Interactiva, y un buen sistema de altavoces envolvente, lo que facilita que se pueda convertir cualquier aula en una auténtica sala de cine, lo que favorece, aún más, la utilización del cine en el aula.

El cinefórum como recurso didáctico se lleva utilizando desde hace décadas. González, ya ofrecía las características del cinefórum como una actividad educativa que debía fomentarse en las aulas:

<sup>6</sup> Cobo Álvarez, *Aprendiendo con el cine*, p. 15.

<sup>7</sup> Marzal Felici, “El análisis fílmico en la era de las multipantallas”, p. 64.

<sup>8</sup> Novillo López, “La aplicación didáctica del cine en el aula”, p. 19.

**1.** El cinefórum es una actividad de grupo: mirar una película de entrada es una experiencia individual. Su principal objetivo es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.

**2.** Debe desarrollarse en un ambiente propicio: teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo estimulante, propicio a la implicación personal y al deseo de comunicarse y compartir las vivencias.

**3.** Es una herramienta educativa, ya que persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etc.

**4.** No es un entretenimiento, ya que los participantes han de tener perfectamente asumido previamente que la actividad no se programa para llenar ningún vacío, ni como mero pasatiempo. Han de acudir con una actitud positiva, dispuestos a la reflexión, la escucha y la participación.

**5.** No puede ser una actividad improvisada, porque el responsable de la actividad además de haber visto antes la película se tiene que haber informado de todo aquello relacionado con ésta que considere relevante y útil llegado el momento del diálogo. También se tiene que documentar acerca del tema general sobre el que versa el cinefórum.

**6.** Debe ser una actividad atractiva al conjugarse los objetivos educativos relacionados con las actitudes y los valores con la valoración de los aspectos lúdicos y estéticos propios de las películas: la música, la fotografía, la intriga, la acción... El goce facilita y permite profundizar y sacar más provecho de cualquier experiencia educativa.

**7.** Debe incorporar un claro componente cinéfilo, al permitir la actividad debe permitir el descubrimiento de las características y las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Una buena película siempre amplía el "vocabulario cinematográfico" del espectador y le estimula a interesarse por el medio.

**8.** Tiene que valorar el impacto emocional producido, alentando la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película.

**9.** Tiene que incluir un análisis racional, ya que la puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente fílmico, tal como ya se ha apuntado anteriormente.<sup>9</sup>

<sup>9</sup>González Lucini, *Música, canción y pedagogía*.

Por su parte, Lamet *et al.* (1968, p. 211-216) recogen nueve estrategias de análisis colaborativo y grupal de películas, es decir, nueve formas de llevar a cabo un cinefórum.

Estas serían las siguientes:

- I. Esquema Estético-Moral de Guidetti
- II. Esquema Fenomenológico de Camelin
- III. Esquema simplificado de André Bazin
- IV. Esquema a partir de las vivencias, de Max Egly
- V. Esquema analítico de Rambaud
- VII. Esquema en tres preguntas de Nazareno Taddei
- VIII. Esquema según los fines del cine-foro, de Pérez Lozano
- IX. Esquema por etapas del filme, de Rafael de Andrés

Para realizar este tipo de actividades es recomendable la utilización de cortometrajes o fragmentos de películas o documentales, ya que mantienen la atención del alumnado y son más fáciles de analizar que un film completo. Además, es complicado que un docente tenga a su disposición una hora y media o dos horas seguidas para visionar una película, más el tiempo que posteriormente hay que utilizar para el análisis.

Hay multitud de experiencias de enseñanza con el cine a lo largo de la historia, aunque en un afán de mostrar un material lo más actualizado posible, se van a nombrar las más recientes. No solo se utiliza el cine para trabajar en las distintas asignaturas, sino que también hay experiencias en las que se utiliza el cine de forma transversal para trabajar la educación en valores.

En ese último sentido, destaca, entre otras, una experiencia que se proponía:

[...] analizar las relaciones sociales que se producen en un aula de quinto nivel de Educación Primaria tras la implementación de un instrumento sociométrico: el sociofilm, garantizando la implementación del cine como recurso didáctico de Educación Física para desarrollar contenidos de Expresión Corporal.<sup>10</sup>

Además, utilizaron un método gamificado basado en Harry Potter, concluyendo que “el uso de la recreación de mundos ficticios contribuye a la motivación del alumnado para el desarrollo de diferentes actividades dentro del campo de la Expresión Corporal” (Villajos y Chaparro, 2020, p. 46).

En una línea similar trabaja Cambra, que propone un nuevo método para el tratamiento de problemas complejos a través de la visualización crítica de cine y series de televisión. En este sentido, señala que:

[...] el cine permite estructurar nuevos modelos metodológicos de comprensión o incluso de creación de problemas complejos en el marco de la psicología, en un equilibrio que incluye tanto a la deliberación sobre los conceptos como la experiencia estética y artística de la narrativa audiovisual (Cambra, 2018, p. 62).

El fomento de la transmisión de valores a través del cine, es fundamental trabajarlo con los docentes desde su formación inicial. La alfabetización cinematográfica de los futuros docentes es necesaria para que

<sup>10</sup> Villajos-López y Chaparro Aguado, “El sociofilm: análisis de los resultados”, p. 31.

estos puedan utilizar el cine en las aulas de una forma óptima. En este sentido destacan experiencias como la de Ortega Carrillo y Pérez García (2013), que crearon un programa formativo para alumnado de grado de Educación Infantil y Educación Primaria, en el que se pretendía una alfabetización audiovisual de los futuros maestros para aprender a utilizar el cine de forma didáctica y creativa.<sup>11</sup> Su programa constaba de cinco prácticas: lectura de textos visuales, lectura de textos audiovisuales o multimediaforum, Decoupage fílmico, análisis de fragmentos sonoros y creación de cortometrajes artesanales.

López Serrano también trabajaba con el alumnado de grado de Educación Primaria para fomentar que estos eduquen en y con el cine. Así, analizaron "una serie de variables cuyo objetivo es intentar comprender y dar respuestas a cuestiones que van desde la formación del profesorado en cinematografía, el uso de recursos audiovisuales en el aula, los equipamientos existentes".<sup>12</sup>

La concienciación ambiental es la finalidad que tiene otra interesante experiencia:

[...] una propuesta de intervención educativa dirigida a las primeras etapas, en este caso, Educación Infantil (EI), mediante la cual se detectan ideas alternativas, se fomenta la alfabetización de ciudadanos sensibilizados con el medio ambiente y se da respuesta a una petición de propuestas de aula como estrategia de formación continua para maestros.<sup>13</sup>

Una de las áreas en las que más se ha utilizado el visionado de películas es en Historia. Una de las últimas experiencias en este ámbito es la que muestran Muñoz García y Jiménez Pablo (2021), que refuerzan las posibilidades del cine para el análisis de temas polémicos de la enseñanza de la Historia en educación primaria y, sobre todo, en secundaria y bachillerato<sup>14</sup>. Partiendo de un tema polémico como es el encuentro cultural entre el viejo y el nuevo mundo con el descubrimiento de América en 1492, se trabajaban las competencias cívicas, el pensamiento crítico y la creatividad. La actividad consistía en la visualización de varios filmes que recreaban este episodio histórico y el análisis de escenas concretas de las mismas.

<sup>11</sup> Ortega Carrillo y Pérez García, "El cine digital en la formación inicial del profesorado", pp. 297-320.

<sup>12</sup> López Serrano, "El cine como propuesta pedagógica", p. 327.

<sup>13</sup> Muro González y Pérez-Martín, "La concienciación ambiental en el aula de infantil", p. 1.

<sup>14</sup> Muñoz García y Jiménez Pablo, "El cine histórico en el ámbito educativo", pp. 9-24.

La discusión sobre la utilidad pedagógica del cine en la enseñanza de la Historia permite avanzar en el diseño de nuevas técnicas que generen una motivación extra y una comprensión más reflexiva de los procesos históricos por parte del alumnado, incrementando el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico.<sup>15</sup>

Su experiencia se enfoca en la utilización de películas para enseñar contenidos histórico-culturales, centrándose en el período de entreguerras (1919-1939) y la miniserie *Hitler: The Rise of Evil* (2003).<sup>16</sup>

Tejedor y Gaitán (2018), por su parte, se centran en el estudio de la historia económica a través de la visualización de películas relacionadas con la economía. Concretamente, su proyecto abarca la historia económica de Colombia y trasciende a la historia económica mundial, en el programa de Economía de la Universidad Católica de Colombia. Estos autores defienden que:

En la actualidad el cine, la imagen y el uso de las TIC, como referentes y fuentes de investigación, permiten que los estudiantes tengan acceso a documentos de alta calidad científica que describen la evolución de la historia mundial, los cuales se complementan para mejorar de manera significativa el proceso de formación integral de los profesionales de las ciencias económicas.<sup>17</sup>

También se está utilizando de una forma bastante normalizada el cine para trabajar la enseñanza de una lengua extranjera. Martín Gascón ofrece una propuesta didáctica para alumnado de ELE de nivel C1 y C2, ofreciendo un variado número de "actividades que pretenden integrar las cuatro destrezas: la comprensión auditiva y escrita y la expresión oral y escrita, así como desarrollar el componente sociocultural en el alumnado".<sup>18</sup> Se basa sobre todo en la utilización del filme *Tristana* de José Luis Buñuel, por su estética surrealista y su visión del mundo, que permite al alumnado extranjero conocer algunas costumbres y expresiones del español.

Aunque es en los niveles educativos de educación primaria, secundaria y bachillerato donde más se ha utilizado, también hay una vertiente de uso en la educación superior, en la que el profesorado intenta motivar al alumnado aprovechando las ventajas del audiovisual. Así, Torres Outón mostraba las posibilidades de la utilización del cine en el ámbito universitario, concretamente para trabajar el área de sociología del trabajo. En este sentido, lo que se pretendía era "enmarcar el visionado de una película como recurso didáctico complementario a otros, dentro de una secuencia de aprendizaje concreta".<sup>19</sup> El alumnado recibió la propuesta con entusiasmo, algo que conllevó una mejora del aprendizaje.

<sup>15</sup> Torres, "El cine como recurso didáctico para enseñar historia", p. 21.

<sup>16</sup> Torres, "El cine como recurso didáctico para enseñar historia".

<sup>17</sup> Tejedor Estupiñán y Gaitán Divantoque, "La imagen y el cine en la enseñanza de la historia económica", p. 75.

<sup>18</sup> Martín Gascón, "El cine como recurso didáctico en el aula de ELE", p. 1.

<sup>19</sup> Torres Outón, "El cine aplicado a la docencia universitaria", p. 104.

También encontramos en el ámbito universitario la propuesta de Zapatera, que pretendía normalizar la utilización de escenas de películas de cine y televisión en las clases de matemáticas del Grado de Maestro en Educación Primaria. Los resultados fueron excelentes y se creó un gran repositorio de escenas que ayudaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa materia, a priori, tan compleja y poco motivadora.<sup>20</sup>

Por resaltar una última propuesta de utilización del cine en la enseñanza universitaria, Pulido Polo (2016) realizó una investigación en la Universidad de Cádiz (España) en la que pretendía mostrar como el cine puede ser una herramienta eficaz para la enseñanza de las relaciones públicas en la universidad. Los resultados de la investigación demostraron que:

[...] la incursión pedagógica del cine en el aula es un elemento sustancial para la asunción de conceptos teórico-prácticos inherentes a los principales postulados relacionistas, vinculándose no solo con un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también con una mejora en los estándares de la calidad docente universitaria.<sup>21</sup>

Estas son algunas experiencias recientes de utilización del cine convencional en las aulas de los distintos niveles educativos. Pero se observa una gran carencia, el componente creativo por parte del alumnado. La magia del cine no solo debe ser utilizada en el ámbito educativo desde el lado del espectador, sino que hay que fomentar la creatividad animando al alumnado a hacer cine, apoyándolos y guiándolos en la creación de guiones, en la utilización de recursos de grabación, edición y montaje de películas digitales artesanales, trabajando, así, muchas más competencias.

En el siguiente apartado se va a tratar esta vertiente que relaciona al cine con la escuela, y que se denomina la enseñanza por el cine o cine pedagógico.

## ENSEÑAR CON EL CINE

Como se ha comentado con anterioridad, el cine tiene un componente creativo que hay que aprovechar al máximo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propia Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España en su Documento marco para el proyecto pedagógico señala que en el sistema educativo "la dimensión creativa del cine y la producción de contenidos no tiene prácticamente presencia, a pesar de que competencias críticas frente al audiovisual pueden ser adquiridas también a través de la creación acompañada y guiada".<sup>22</sup>

Autores como Díaz Herrero y Gertudix Barrio, incluso promueven que la utilización del cine en educación pueda considerarse una metodología propia de aprendizaje, el ABC (Aprendizaje Basado en Cine), pero, para ello, se debería utilizar de una manera integral, es decir, no solo utilizar el visionado de películas, sino, también, como se está motivando

<sup>20</sup>Zapatera, "Escenas de cine y televisión, un recurso didáctico", pp. 25-45.

<sup>21</sup>Pulido Polo, "El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz", p. 519.

<sup>22</sup>Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, *Documento marco*, p. 122.

en este capítulo, la creación de cine digital artesanal por parte de docentes y alumnado, que aportaría un mayor grado de motivación y reforzaría el papel activo del alumnado.<sup>23</sup>

En este aspecto, hay algunas experiencias previas que se pueden tener como referencia a la hora de utilizar la creación de cine como recurso educativo. Ortega Carrillo y Pérez García, dentro de su programa formativo de alfabetización audiovisual para futuros maestros, planteaban una práctica que consistía en la creación de cortometrajes digitales artesanales con el videojuego para *PC The Movies*, que:

Para favorecer la creatividad y evitar barreras emocionales se sugirió a los alumnos que las temáticas de las películas fueran divertidas, desinhibidoras y atractivas al margen de su utilidad didáctica. Tal decisión se justifica por entender que una experiencia de creación de cine digital (de gran dificultad técnica y amplio esfuerzo personal) debía convertirse en una actividad lúdico-creativa.<sup>24</sup>

Más actual es la experiencia propuesta por Salido y Salido que tenía como "finalidad formar profesiona-

les de la educación competentes para diseñar audiovisuales didácticos, en este caso vinculados a la enseñanza de la literatura infantil". En este aspecto, y basándose en el trabajo de Salido, organizaban la experiencia en 5 fases para la realización del producto audiovisual artesanal educativo: Fase 1. El aspecto literario: el guion con Celtx; Fase 2. La creación de personajes; Fase 3. La puesta en escena; Fase 4. Grabación y edición de vídeo; y, Fase 5. Reflexión final entre los integrantes del grupo de investigación<sup>25</sup>.

Por su parte, otra interesante experiencia incidía en las posibilidades educativas de realizar cine documental en el aula. En ese sentido, se señalaba que:

Las posibilidades didáctico-creativas que posee la generación de una producción audiovisual propia unida a la facilidad que otorga el documental como género más libre de la industria, hacen que la combinación sea perfecta para favorecer la motivación del alumnado.<sup>26</sup>

Estas experiencias muestran un ejemplo de las posibilidades de utilizar el cine como herramienta creativa, y las ventajas de que el alumnado diseñe, guionice, grave, edite y produzca sus propios materiales audiovisuales, trabajando así casi todas las competencias clave. Hay que tener en cuenta que el alumnado no es solo consumidor de la educación, sino que en los últimos años ha pasado a convertirse en prosumidor, es decir, también es productor de su propio aprendizaje.

Lamentablemente, son escasas las experiencias que encontramos publicadas sobre la creación de cine digital artesanal por parte del alumnado y el profesorado y, en comparación con la utilización del cine más comercial, tal y como hemos visto en el apartado anterior, se puede concluir que el profesorado no tiene la formación suficiente para poder trabajar en esta vertiente que, fomenta más la creatividad y la motivación.

A continuación, y para finalizar este capítulo, se va a mostrar una propuesta para crear cine artesanal en el aula, que puede servir de guía a todos los docentes que quieran trabajar en este aspecto.

<sup>23</sup> Díaz Herrero y Gertrudix Barrio, "El cine como metodología didáctica", pp. 225-253.

<sup>24</sup> Ortega Carrillo y Pérez García, "El cine digital en la formación inicial del profesorado", p. 309.

<sup>25</sup> Salido López, "El diseño de audiovisuales didácticos".

<sup>26</sup> Pérez García y Sacaluga Rodríguez, "El cine documental como recurso didáctico", p. 465.

## CÓMO CREAR CINE ARTESANAL EN EL AULA

Teniendo como base la experiencia de elaboración de documentales artesanales en el aula de Pérez García y Sacaluga Rodríguez, la elaboración de cortometrajes, videos musicales o, incluso, documentales en el ámbito educativo como medio para lograr el aprendizaje, tendrá una serie de pasos.<sup>27</sup>

Gracias a los avances tecnológicos y a las aplicaciones y recursos, cada vez más sencillos y completos, realizar un producto audiovisual artesanal en clase es muy factible. A continuación, se van a mostrar los pasos y fases que debe seguir cualquier docente con su alumnado para realizar un trabajo de calidad, y algunos recursos y aplicaciones útiles para hacer esta actividad de forma óptima.

La primera fase sería desarrollar la idea de lo que se quiere hacer. Hay que pensar en qué tipo de producción audiovisual se va a realizar (cortometraje, videoclip, documental, escena, etc.). Hay que ser coherente y marcarse unos objetivos factibles y alcanzables. Para ayudar a nuestro alumnado a establecer cuáles pueden ser las ideas más apropiadas para la grabación, se proponen los siguientes criterios:

1. La idea debe entrañar la profundidad suficiente para el diseño de tramas y subtramas en la historia.
2. La idea debe no haberse contado audiovisualmente antes o, al menos, desde el prisma elegido.
3. El desarrollo de la idea exige un análisis exhaustivo del entorno o contexto.<sup>28</sup>

La segunda fase será la Preproducción, donde sería interesante disponer de buenos dispositivos de grabación de video y audio. En esta fase se va a determinar si la idea propuesta en la fase anterior es factible, por lo que hay que estudiar muy bien las localizaciones,

los vestuarios, la escenografía, los personajes e, incluso, realizar pruebas, hacer fotografías, etc. Esto también nos ayudará a conocer los posibles costes que tendrá la producción.

La tercera fase va a depender del tipo de producción que se haya elegido para llevarla a cabo. En el caso de haber elegido la grabación de un documental, en esta fase se llevarán a cabo las entrevistas. Para ello, es fundamental seleccionar muy bien a las personas que van a ser entrevistadas, teniendo en cuenta la riqueza que puede aportar al trabajo y, sobre todo, preparar de forma exhaustiva las cuestiones que se van a realizar, teniendo en cuenta los tiempos, horarios, lugares donde se van a realizar las entrevistas y otros aspectos relevantes.

Si hemos elegido otro tipo de producción, esta fase será la del rodaje. Para ello, tenemos que poseer una serie de recursos mínimos en el aula:

En primer lugar, el dispositivo de grabación. Hoy día, tenemos la facilidad de utilizar el smartphone. Los de última generación poseen una cámara de calidad y espacio de almacenaje suficiente. Sería importante también no usar solo la función predeterminada de la cámara, sino descargar alguna aplicación que nos ayude a controlar mejor las imágenes. Según el sistema operativo del smartphone, Android o iOS, vamos a encontrar diferentes aplicaciones. Para Android podemos utilizar *Cinema FV-5*. Para iOS, la mejor opción puede ser *Filmic Pro*. También se pueden utilizar cámaras de vídeo o de fotos que tengan función de grabación de vídeo.

En segundo lugar, y para combatir el gran caballo de batalla de las producciones artesanales, estaría el uso de los micrófonos. Es recomendable no utilizar el sonido ambiente directo del dispositivo de grabación, sino utilizar una grabadora digital paralela al dispositivo de vídeo o un micrófono de

<sup>27</sup> Pérez García y Sacaluga Rodríguez, "El cine documental como recurso didáctico", pp. 458-472.

<sup>28</sup> Pérez García y Sacaluga Rodríguez, "El cine documental como recurso didáctico", p. 467.

corbata. Son económicos y hay mucha diversidad. Así nos ahorramos tener que realizar múltiples grabaciones por un mal sonido.

También es fundamental la utilización de un trípode o minitripode para smartphone o cámara. Este dará estabilidad y fijación, que son fundamentales a la hora de rodar. La iluminación también hay que cuidarla. En principio, en interiores es más sencillo, pero también se puede grabar en exteriores, teniendo siempre presente la posición de las luces.

Una vez que se ha realizado el rodaje, se pasaría a la fase de guionización. En esta fase no se utilizarán grandes recursos técnicos. Simplemente con un software de procesamiento de textos es suficiente. Sin embargo, hay otras aplicaciones específicas para escribir guiones de forma más profesional. El programa Celtx sería un ejemplo de ello.

La última fase del proceso sería el montaje, y para ello tenemos a nuestra disposición multitud de programas sencillos que nos pueden ayudar a editar nuestras grabaciones con un resultado bastante agradable. También va a depender del sistema operativo de nuestros ordenadores. Como ejemplo, para *Windows* hay un programa que viene instalado en el paquete básico, y que es el propio editor de video de *Windows*, antiguamente el famoso *Windows movie maker*. Para *Mac*, hay un fantástico programa, el *iMovie*. Existen multitud de tutoriales de uso en internet, tanto de uno como de otro, y son muy sencillos y asequibles.

Una vez finalizado el montaje y terminado el proceso de producción, ya tendríamos nuestro producto artesanal audiovisual listo para poder visionarlo en el aula o para subirlo a las redes. En todo este proceso, el alumnado estará trabajando, no solo los contenidos propios de la materia que hayan elegido como centro de la película o videoclip (que habrán tenido que preparar los contenidos con una motivación extra), sino también varias de las competencias clave y contenidos transversales, además de la educación en valores.

Por lo tanto, la creación de películas en el aula con fines educativos es una forma fantástica de trabajar el cine en el aula en el que se desarrollará la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo y la motivación del alumnado y, por ende, de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, *Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Cine y Educación*, Madrid, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, 2018.

Ambròs, A., y R. Breu, *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó, 2007.

Aumont, J., A., M. Marie Bergala y M. Vernet, *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1985.

Bordwell, D., *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*, Barcelona, Paidós, 1995.

- Cabero Almenara, J., *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*, Barcelona, PPU, 1989.
- Cambra Badii, I., "Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos", en *PROMETEICA-Revista de Filosofía y Ciencias*, vol. 17(2018), pp. 62-76.
- Caparros Lera, J. M., *Historia crítica del cine*, Madrid, Magisterio Español, 1976.
- Casetti, F., y F. Di Chio, *Cómo analizar un film*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Cobo Álvarez, M., *Aprendiendo con el cine*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 2002.
- De la Torre, S.(coord.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, Barcelona, Octaedro, 1996.
- De Pablos Pons, J., *Cine y enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Díaz Herrero, S., y M. Gertrudix Barrio, "El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)", en *Contratexto*, vol. 35 (2021), pp. 225-253.
- Fernández Sebastián, J., *Cine e historia en el aula*, Madrid, Akal, 1994.
- González Lucini, F., *Música, canción y pedagogía*, Barcelona, Edebe, 1980.
- González Martel, J., *El cine en el universo de la ética. El cinefórum*, Madrid, Grupo ANAYA, 1996.
- González Subirá, J. F., *Aprender a ver cine*, Madrid, RIALP, 2002.
- Jiménez Pulido, J., *El cine como modelo educativo*, Madrid, Ediciones Hermes, 1999.
- Lamet, P. M., J. M. Ródenas y D. Gallego, *Lecciones de cine: historia, estética y sociología*, tomo II, Bilbao, Mensajero, 1968.
- López Serrano, M. J., "El cine como propuesta pedagógica en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria", en *El Futuro del Pasado*, vol. 10 (2019), pp. 327-341.
- Lotman, J. M., *Filmszemiotika és filmesztétika*, Budapest, Gondolat, 1977.
- Martín Gascón, B., "El cine como recurso didáctico en el aula de ELE: El universo de Buñuel en Tristana", en *SIGNOS ELE*, 2021, pp. 1-27.
- Martín Martín, A., y S. Guardia González, *Comunicación audiovisual y educación*, Salamanca, Anaya, 1976.

Martínez-Salanova Sánchez, E., *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*, Grupo Comunicar, Huelva, 2002.

Marzal Felici, J., "El análisis fílmico en la era de las multipantallas", en *Comunicar*, vol. 15, núm. 29 (2007), pp. 63-68.

Mitry, J., *Estética y psicología del cine*, 2 vols., Madrid, Siglo XXI, 1978.

Muñoz García, G., y E. Jiménez Pablo, "El cine histórico en el ámbito educativo: discursos culturales ante el encuentro con América", en *Área Abierta*, vol. 21, núm. 1(2021), pp. 9-24.

Muro González, A., y J. M. Pérez-Martín, "La concienciación ambiental en el aula de infantil mediante el cine y los cuentos", en *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, vol. 3, núm. 1(2021), p. 1302.

Novillo López, M. A., "La aplicación didáctica del cine en el aula", en *Padres y maestros*, núm. 283(2020), pp. 19-24.

Ortega Carrillo, J. A., y A. Pérez García, "El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada", en *Educación XXI*, vol. 16, núm. 2 (2013), pp. 297-320.

Pecori, F., *Cine, forma y método*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1977.

Pérez García, A., "La integración curricular del cine digital en la formación inicial de los maestros: perspectivas didácticas y creativas", tesis de doctorado, Granada, Universidad de Granada, 2010.

Pérez García, A., y D. Muñoz Ruiz, "Análisis didáctico de narrativa audiovisual", en P. Alves, L. A. Alves y F. García, *Aprender del cine: narrativa y didáctica*, Madrid, Icono 14, 2014, pp. 111-148.

Pérez García, A., y I. Sacaluga Rodríguez, "El cine documental como recurso didáctico", en *Actas del I Congreso Internacional de Cine e Imagen Científica*, Madrid, Icono 14, 2016, pp. 458-472.

Porter i Moix, M., *El cine al alcance de los niños*, Barcelona, Nova Terra, 1964.

Pulido Polo, M., "El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz", en *Opción*, vol. 32, núm. 8 (2016), pp. 519-538.

Salido López, P. V., "El diseño de audiovisuales didácticos a partir de una propuesta de teatro de títeres", en *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, en prensa.

Salido López, P. V., y J. V. Salido López, "Los audiovisuales como recurso para la enseñanza de la literatura infantil: una experiencia TIC en la formación de docentes", en *Revista de Estudios Socioeducativos, RESED*, vol. 5 (2017), pp. 130-137.

Tejedor Estupiñán, J. M., y M. Z. Gaitán Divantoque, "La imagen y el cine en la enseñanza de la historia económica", en *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 27 (2018), pp. 59-77.

Torres Outón, S. M., "El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo", en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16, núm. 1 (2018), pp. 103-117.

Torres, G., "El cine como recurso didáctico para enseñar historia. El período de entreguerras y el film Hitler: The Rise of Evil", en *Aularia*, vol. 1 (2019), pp. 21-30.

Villajos-López, C., y F. Chaparro Aguado, "El Sociofilm: análisis de los resultados tras la implementación del cine como recurso didáctico en el desarrollo de la expresión corporal en educación primaria", en *Trances*, vol. 12, núm. 1 (2020), pp. 31-48.

Zapatera, A., "Escenas de cine y televisión, un recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas", en *EA, Escuela Abierta*, vol. 21 (2018), pp. 25-45.

# CONSIDERACIONES ACERCA DEL MANEJO DEL REPERTORIO DE PELÍCULAS: LOS PROFESORES Y LA CLASE

*Considerations about the management of the film repertoire: teachers and the class*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.24>

**GABRIELA DO AMARAL PERUFFO**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Campus Caxias do Sul

Recibido: 21 de abril de 2022 • Aprobado: 18 de mayo de 2022

Cómo citar este artículo: Gabriela do Amaral Peruffo, "Consideraciones acerca del manejo del repertorio de películas: los profesores y la clase", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 131-150.

## RESUMEN

Este artículo se elaboró con el objetivo de analizar la forma en que los profesores de historia se encargan de su repertorio cuando eligen películas para sus clases. Para esto, se analizaron las conexiones entre cine y educación, profundizando los temas relacionados con el currículo de historia dentro de los referenciales nacionales de educación básica. El concepto de repertorio se desarrolló desde la idea de colección de Thierry de Duve, en aproximación con la noción de canon, entendida como un rasgo privilegiado dentro del repertorio. Así fue posible acercar el concepto de repertorio al enfoque de Bourdieu sobre la distinción, el capital cultural y el arbitrario cultural. El material fue analizado con el fin de dialogar con la noción de encargarse del repertorio, y desde ella se generaron puntos de análisis relacionados con tres momentos de la elaboración de las clases.

*Palabras clave:* repertorio, profesores de historia, películas, clase, cine y educación

## ABSTRACT

This article analyses how history teachers handle their inventory when choosing movies for their classes. We analyze the connections between Cinema and Education to enhance the questions about curriculum of History within the national referential for the Basic Education. The concept of repertoire was developed from Thierry de Duve and his idea of collection, understanding the notion of canon as a privileged part within the repertoire. With this, it was possible to address the concept of repertoire of approach of Bourdieu with the notions of distinction, cultural capital and cultural arbitrary. The empirical material was analyzed to dialogue with the repertoire and its handling, and three referential markers were created in three moments and they appear in the elaboration of the classes.

*Key words:* repertoire, history teachers, movies, class, cinema and education

## PREÁMBULO

Es un atributo del cine ser parte de la construcción de lo común, producir en los espectadores sensaciones, familiaridad, posiciones y narrativas sobre el mundo que pueden inquietar, provocar y cuestionar. El uso de películas en clase es una experiencia posible que proporciona, al menos durante su exhibición, una inmersión hasta el punto de que los alumnos se convierten en espectadores. Las nociones del mundo impresas en la película y la forma con la cual devuelve a los espectadores una determinada lectura de la realidad hacen emerger una serie de identificaciones y sentimientos que se presentan durante su exhibición.

Me refiero a las películas y a la clase, no al cine y a la escuela, porque me parece que, separados de sus “lugares de origen”, se sitúan como dos formas que tienen una cierta duración y que operan con el objetivo de llegar al final en la medida de tiempo con el que fueron elaborados. Fernão Ramos llama “modo corrompido”<sup>1</sup> a este tipo de movimiento que hace que la película se vea fuera de la sala de cine, pero en diversos dispositivos (televisores, teléfonos móviles, ordenadores, mini-DVD, etc.), en situaciones precarias de visualización (aviones, metros, autobuses, etc.), o ‘degradadas’ (luz, interrupciones, incomodidad, etc.), pero análogas a la ‘experiencia propia’ del cine.<sup>2</sup> Me parece que la exhibición de la película en clase reúne muchos de esos requisitos degradados enumerados por el autor.

Aquí se piensa la clase como un encuentro de sujetos con diferentes visiones de mundo y contextos reunidos en el espacio escolar durante un período predeterminado por agentes externos, por el horario escolar —convenciones que demarcan ciertos filtros y límites para la acción pedagógica de los profesores. Sobre la entrada del cine en el escenario de las aulas, Silvia Serra dice que:

Los verbos “escolarizar”, “pedagogizar” y “didactizar” suelen designar los procesos que sufre cualquier saber, práctica o experiencia cuando se introduce en la escuela [...] Si bien algunos de ellos pudieron ser en algún momento extranjeros, una vez ingresados e incluidos en el territorio de la educación escolar se hacen parte de él, con todo lo que eso significa. ¿Puede ser de otro modo? ¿Puede propiciarse un encuentro con un elemento extranjero que lo conserve en su calidad de tal?<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ramos, “Mas afinal, o que sobrou do cinema?”, p. 46.

<sup>2</sup>Ramos, “Mas afinal, o que sobrou do cinema?”, p. 43.

<sup>3</sup>Serra, , p. 333.

Queda claro en la provocación de la autora que el cine como elemento extraño siempre pasará por un proceso para que sea aceptado pedagógicamente, pero deja una pregunta para pensar en lo que es posible conservar de las características que lo hacen un elemento extraño dentro del ámbito escolar. Quizá la diferencia está en cómo el profesor promueve ese encuentro de la película con el aula. La pista es que esa otra forma de promover el encuentro, cuestionada por la autora, pasa por cómo los profesores componen las clases desde su repertorio, por el cuidado con lo que selecciona, cómo expone y cómo aborda la película con sus alumnos.

Esa articulación la hacen los profesores en lo que se refiere a la elaboración de sus clases. Este capítulo pretende analizar las formas en que los profesores manejan su repertorio de películas a la hora de elaborar sus clases.<sup>4</sup> Para ello, partiré de la idea de manejo de repertorio<sup>5</sup> para profundizar en tres expedientes realizados por los profesores en la composición de sus clases con películas.

Desde hace tiempo, la película se puede ver en casi cualquier lugar a través de la pantalla de un teléfono móvil. La clase forma parte de todo un aparato de la rutina escolar que va más allá de su duración; ella existe en este espacio donde suceden tantas otras cosas. En la actualidad, más que nunca, tanto la película como la clase tienen su acontecimiento impregnado de otras configuraciones que implican, de nuevo, su movimiento. En cualquier caso, esta posible inmersión que puede provocar la exhibición de una película en horario de clase pasa por una escolarización del cine<sup>6</sup> o por lo que se adapta al formato escolar cuando las películas entran en el aula:

<sup>4</sup> Este capítulo aporta un recorte de una investigación más amplia que se ha llevado a cabo en los últimos cuatro años y que ha dado lugar a una tesis doctoral titulada "Sobre repertorio, profesores y cine: el manejo del repertorio cinematográfico de los profesores de historia en la composición de sus clases".

<sup>5</sup> Cuando aquí cuando aparezca manejo de repertorio, me refiero al manejo de repertorio de películas o repertorio fílmico.

<sup>6</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela".

En esta visión, las experiencias con el cine deben resistir, ante todo, ser escolarizadas, porque en la adaptación escolar se pierde todo lo valioso y 'alter(iz)ante' del cine, esto es, su capacidad de alterar una cierta gramática y de plantear una experiencia estética rica e imprevisible.<sup>7</sup>

Resistir a la escolarización, como provoca Dussel, significa ser capaz de mantener algunos de los logros del cine, de suspender los modos habituales de comunicación, de colocar a todos en la escena como espectadores. Habla de la contingencia y del potencial transformador del cine al no fijar nunca sentimientos, deseos y pensamientos. Su entrada en la escuela implica un desplazamiento de su espacio cultural original a un espacio no asociado al ocio o a los vínculos voluntarios. Por el contrario, la escuela está rodeada de propósitos bien delimitados basados en una secuencia de actividades pedagógicas impregnadas de un tiempo y un espacio propios, mediados por los sujetos escolares, los empleados, los directores, los coordinadores, los orientadores, los profesores y los alumnos, que los hacen realizables. El cine entra como un dispositivo cultural, ajeno, y permite una conexión entre las películas y los temas del currículo escolar.

## EL CINE Y EL CURRÍCULO EN BRASIL

Con relación al cine y al currículo, hasta finales de la década de 1960, el Brasil se apoyó en la producción de películas del Instituto Nacional de Cine Educativo (INCE), creado en 1937 como política pública del gobierno de Getúlio Vargas. El Instituto fue el primer órgano oficial de gobierno dedicado al cine y vinculado al Ministerio de Educación y Salud Pública, "[...] destinado a promover y orientar la utilización de la

<sup>7</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 79.

cinematografía, especialmente como proceso auxiliar de enseñanza, y aún como medio de educación popular en general”<sup>8</sup>.

Además de ser político, el proyecto del Instituto tenía el carácter de ampliar el repertorio de lo que se conocía sobre el propio país a través de películas educativas, es decir, películas que no se producían con la intención de presentar un punto de vista en relación con un contenido o despertar un debate o análisis crítico sobre un tema. El objetivo de las películas educativas del INCE era presentar temas, descubrir cosas, explicar cómo se hacía un experimento científico, mostrar la diversidad de la flora y de la fauna del país, exaltar a los llamados héroes nacionales, siempre con la intención de construir conocimientos oficiales, y por tanto incuestionables, sobre el país.

Fueron creados para sustituir una lección expositiva del profesor basada en contenidos audiovisuales, que a menudo el profesor no conocía. Las películas del Instituto tenían la tarea de ampliar el repertorio incluso de los profesores sobre lo que sabían de Brasil, porque, aunque casi prescriptivas, las películas educativas cumplían un papel de divulgación que en aquella época se limitaba a la radio, a los libros y a la prensa. La relación de los profesores en la elección de las películas estaba en elegir lo que iban a utilizar dentro de una colección cerrada, así pues, en un conjunto limitado de opciones que eran las producciones específicas del Instituto. A esto se añade una cuestión de infraestructura de las propias escuelas, ya que los proyectores son distribuidos por el gobierno y son bastante escasos en algunas regiones del país.

Con el fin de la producción de películas educativas en Brasil, el uso del cine asociado a la educación fue cambiando y comenzó a ser pensado como el uso de una producción cultural articulada a los contenidos de la clase. Por lo tanto, ahora es responsabilidad del profesor determinar si la película es o no educativa o pedagógicamente apropiada para ser utilizada en clase. Sin la mediación del gobierno en la producción de las películas, se utilizarán otros filtros en la elección de los títulos: filtros que ahora pasan por otras mediaciones, como los proyectos pedagógicos de cada escuela, aliados a las nuevas tecnologías, a las nuevas formas de consumir películas y a la propia relación de los alumnos con las imágenes. A partir de entonces, el cine comienza a aparecer dentro de los documentos oficiales sobre el currículo como una práctica cultural, y la película como una herramienta pedagógica o también junto con otros ejemplos como la literatura y la música pensada como una ampliación del repertorio. Queda, así, al profesor encontrar en su repertorio qué mostrar, cómo mostrarlo y qué proponer a partir de las películas.

<sup>8</sup> Brasil, ley núm. 378, art. 40, 1937.

A fin de saber cómo los profesores componen sus clases desde su repertorio a la hora de elegir las películas, se llevó a cabo una investigación más amplia con profesores de historia que trabajan en diferentes escuelas y niveles de enseñanza. A lo largo del capítulo aparecerán algunas de sus afirmaciones para entrelazar ideas sobre la composición de las clases con las películas.<sup>9</sup> Este capítulo parte de la idea de la escuela como espacio privilegiado de encuentro de repertorios, donde la acción pedagógica de los profesores al componer sus clases a partir de un determinado repertorio es parte significativa para la ampliación y diversificación de los repertorios de los alumnos. Sin embargo, vale considerar lo que se entiende por manejo del repertorio.

## LA IDEA DE MANEJO DE REPERTORIO

[...] um artista que tu conhece ou uma obra que tu conhece sempre tá fazendo referência a um repertório mais amplo, e aí vai indo assim: bibliografia, catálogo de exposição, conversas que ficam na minha cabeça. Mas isso não é uma coisa imediata que vem, é algo que eu já tô trabalhando de anos.<sup>10</sup>

Entiendo que el repertorio de los profesores es un elemento importante en la ampliación y diversificación del repertorio de los alumnos. Y que la escuela, aunque conservadora es también un espacio potencial donde los repertorios se encuentran y se constituyen en el colectivo.

Su definición implica una idea de "colección de colecciones", de cosas que cada sujeto conoce desde los espacios y grupos donde vive. Hablando específicamente de un repertorio de imágenes y de películas, esas colecciones no están constituidas de manera física, no son acervos ni listas, no caben en un archivo. Como en el discurso del profesor que abre esta sección, hay varias referencias que se relacionan entre sí, pero no de forma inmediata, ya que la constitución del repertorio es un proceso inacabado que puede actualizarse.

Cualquier objeto, imagen, sonido o palabra se convertiría incesantemente en parte de un repertorio, sin que sea posible impedirlo desde ahí, porque se reconocen desde otras experiencias y se vuelven a visitar en cada anhelo del sujeto por expresar algo. En este movimiento de reflexión sobre los detalles, siempre se pierden piezas, consciente o inconscientemente.

<sup>9</sup> Los discursos de los profesores entrevistados aparecerán en forma de citas a lo largo del texto e indicados según los nombres de cada uno.

<sup>10</sup> Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

La forma en que cada sujeto selecciona, cómo organiza estos efectos, imágenes, palabras, es lo que le proporcionará subsidios para orientarse y posicionarse en el mundo, una pista que nos acerca del repertorio como algo muy vasto, que no se puede capturar.

La idea de repertorio contempla todo lo que rodea a las cosas que el sujeto conoce. Thierry De Duve (2009) utiliza un término que sirve para pensar esta noción de repertorio a la que me refiero, el de *colecciones imaginadas*. Imaginadas porque, aunque sean formadas por obras que unen forma y contenido, no tienen carácter físico, no acumulan ni cristalizan cierta sensación o recuerdo que pueda corresponder a un elemento concreto dentro de la colección y así acceder a ella. Se presentan como colecciones de sensaciones, efectos, episodios que nos permiten percibir el mundo que nos rodea, en su diversidad. Cosas que cada uno conoce y, por tanto, es siempre incompleta, provisional y en constante actualización. En esta colección imaginada, algunos elementos son comparables y relacionables, una película que uno ve recuerda a otra, una trama que recuerda a la de otra producción. Ese movimiento tiene lugar dentro de esta totalidad abierta que es el repertorio. Ese repertorio no es algo que el sujeto termine de ampliar, siempre está cambiando y ensanchando. El repertorio sería

entonces un conjunto de colecciones interpeladas desde todos los lados: en las intenciones del coleccionista, en los grupos con los que se relaciona, en la sociedad en la cual vive y en todas las incesantes transformaciones que se producen en el mundo que le rodea.

Lo que nos dice el habla de la profesora al inicio de esa sesión es que el repertorio se asocia a muchas cosas y se constituye también en el colectivo con las personas y en los espacios donde vivimos, por lo que no ocurre de forma inmediata, sino que va ocurriendo. Lo que describe la profesora Adélia también tiene que ver con lo que Pereira (2016) llama memoria retentiva, ese almacenamiento de información que se aprende en un sinfín de situaciones de aprendizaje formal o informal y a las cuales se accederá cuando haya una demanda. Aquí nuestra exigencia será siempre la elaboración y composición de la propuesta de una clase utilizando películas.

Todavía, vale la pena hacer algunas consideraciones más, pues entre todo lo que cada uno sabe, hay un corte, algo que conlleva un valor inestimable, canónico. En ese sentido, la noción de canon relacionada con el repertorio de los profesores indica que entre todas las cosas que conocen y las que llevan a sus alumnos, existe efectivamente una selección de ejemplares privilegiados dentro de su colección y que obtienen este adjetivo canónico a través de una disputa que hace que algunos ejemplares adquieran un valor incuestionable. En el caso de los profesores y el cine, son aquellos temas y películas que no pueden faltar, que uno tiene el compromiso de trabajar en clase:

Tem dois que eu não abro mão, que é então para Primeira República o Abril Despedaçado. E outro pela metade do ano, aí por uma questão da mensagem, na época que eles vão entrar em férias ou quando eles voltam de férias, numa espécie de motivação ou sensibilização, eu passo Nós que aqui estamos por vós esperamos. Aquele e este. Daí para ditaduras e coisas assim aí eu fico meio que esperando algum outro melhor. Porque daí eu não tenho exatamente "o filme", nenhum deles me pega em todos os pontos, até porque nenhum filme pega em todos os pontos.<sup>11</sup>

El profesor Walter presenta bien los dos puntos mencionados anteriormente; que, además de las películas a las que no renuncia, su planificación incluye algunos contenidos que normalmente estarán mediados por estas películas. Pero también nos muestra que el repertorio es más amplio que el canon, ya que sólo unas pocas obras serán destacadas y consideradas exclusivas, canónicas. El procedimiento de selección

<sup>11</sup>Entrevista con el profesor Walter, 2019.

de una lista de películas es subjetivo, su selección refleja las decisiones tomadas en un momento dado en función de determinados criterios y para un grupo determinado de estudiantes.

La escuela tiene la tarea de ampliar el repertorio de todos los alumnos. Esta ampliación incluye elementos considerados canónicos, que van desde la variación lingüística hasta las producciones culturales. Sin embargo, esta ampliación no tiene por qué ni debe renunciar a la variedad de otros lenguajes y culturas con las cuales los alumnos conviven a diario entre sus familias y su círculo de amigos. Tal y como refleja la profesora Laís, la diversidad del repertorio es importante a la hora de la selección hecha por los profesores. Al fin y al cabo, dicho repertorio también existe dentro de una idea de distinción,<sup>12</sup> el repertorio como algo que distingue. Es la doble cara a través de la cual opera la escuela, siendo conservadora (culturalmente arbitraria) de las desigualdades y, al mismo tiempo, emancipadora, contemplando el encuentro de los sujetos, y el repertorio de sentidos compartidos dentro del espacio escolar. La siguiente afirmación del profesor Walter indica que la comprensión del repertorio y su manejo por parte de los profesores implica su propio análisis crítico del papel que la escuela desempeñó en su formación como estudiante y, por tanto, en la ampliación y diversificación de su repertorio:

Eu não tenho filmes na minha vida, a minha família não assiste filmes, eu não tinha filmes em casa que se complementem na escola com filmes históricos. Não tinha sequer aparelho para assistir. Então o filme não existe, não existe na minha formação de aluno e tampouco existe na minha formação de aluno universitário.<sup>13</sup>

Lo que Walter nos cuenta sobre su contacto con películas en la escuela, la frecuencia, el tipo o la forma en que se proyectaban, implica su reflexión sobre su propia experiencia como profesor; “O filme bate em mim pela minha experiência de estágio com o professor que trabalhava com filmes” y aporta un ejemplo para entender el hecho de que cada sujeto participa y se relaciona con varios grupos y espacios sociales, por lo que es tan difícil delimitar las fronteras y definir de una vez por todas a qué tipo de grupo pertenece cada uno. Sucede que nadie se mueve al azar por grupos y espacios; la sociedad nos impone determinados lugares. Y la escuela es una de ellas; y lo que hay que analizar aquí es el hecho de ocupar una parte significativa de la vida de las personas con un importante papel socializador donde conviven distintos modos de existir en un espacio regido por rutinas, combinaciones, regla, etc. Al fin y al cabo, es donde los sujetos están aprendiendo, constituyendo y reconstituyendo su identidad a todo el tiempo, pasando por transformaciones afectivas, corporales, cognitivas y culturales. Son habilidades que aparecen legitimadas por la cultura escolar y reflejan un repertorio o prácticas culturales marcadas en los alumnos a través de lo que se cultiva más allá de la escuela, en las familias, en la comunidad con la cual conviven. Como afirma Serra (2011):

El problema de la relación entre escuela y cultura no se resuelve indagando sólo las inclusiones y exclusiones que la escuela produce, sea de contenidos o lenguajes. Si bien este constituye un aspecto del problema, estructurado alrededor de lo que la escuela considera pertinente para albergar en su interior, un segundo aspecto central del problema está dado no ya por el contenido, sino por el tratamiento o procesamiento que recibe una “porción” de la cultura dentro de la escuela.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> En el sentido empleado por Bourdieu (2011), la noción de distinción tiene que ver con lo que está disponible y se articula con los condicionamientos sociales asociados a las condiciones de existencia que une a los sujetos de condiciones similares a la vez que los distingue de todos los demás.

<sup>13</sup> Entrevista con el profesor Walter, 2019.

<sup>14</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 333.

La autora señala que es válido mirar con atención lo que la escuela contempla, pero también lo que excluye. Por eso, el análisis de las selecciones hechas por los profesores tiene tanto sentido a la hora de pensar en la propia ampliación del repertorio y en cómo objetivamente esta tarea recae sobre su trabajo docente a partir de las elecciones que hacen para componer sus clases. Crean estrategias basadas en el manejo desde su repertorio en las que consiguen presentar las obras que les parecen imprescindibles para la formación de sus alumnos. Ocurre que en la escuela se encuentran sujetos con trayectorias familiares y vidas cotidianas muy heterogéneas, contextos sociales que determinan las disposiciones de lo que cada uno tiene acceso en su vida cotidiana.

En ese sentido, la acción pedagógica del profesor operará no sólo en el sentido de contemplar un repertorio ya reconocido por sus alumnos con la intención de acercarlos de contenidos a través de algo que ya consumen y con lo que conviven, sino también como una forma de presentarles algo que no está en sus registros, pero que eventualmente resultará en una herramienta para que puedan entender y moverse en el mundo que los rodea, para enfrentar las reglas del juego, ya que, como admiten Cunha y Almeida (2010), muy poco de lo que internalizan a través de la convivencia familiar les permite enfrentar las reglas del juego escolar. Así, si por un lado la escuela legitima un determinado repertorio cultural, quizás la acción pedagógica del profesor sea la pista para pensar el manejo de su repertorio como una grieta para la entrada de nuevos elementos que puedan contemplar más sus alumnos. Traigo dos reflexiones de diferentes profesores para pensar en esta idea trabajando de forma relacional entre el propio repertorio del profesor, de lo que sabe o no sabe, y el de sus alumnos:

[...] se eu sugeri alguma coisa, talvez eu possa tá trabalhando com um repertório que eles trazem; afinal talvez eles estejam assistindo muito mais filmes do que eu.<sup>15</sup>

[...] eles trazem um conjunto de demandas deles mesmo. E coisas muito sérias assim, sabe...temáticas, às vezes uma proposição que tu tens e eles te trazem outras tantas que eu acabo incorporando na aula.<sup>16</sup>

Lo que dicen nos muestra que el profesor es también un espectador que recoge, a través de lo que ha visto, imágenes, sensaciones, sentidos, y tantas otras herramientas de reflexión, que le permiten pensar no sólo en lo que se presenta en la duración de una película, sino también en

“cosas” que se van recopilando en su repertorio. En la experiencia con el cine, el profesor es también un espectador; toma alguna obra que le ha afectado y decide utilizarla para componer su clase. Y lo hace sabiendo que, desde el momento en que se proyecta la película, también tendrá que actuar como mediador para proponer algún enfoque basado en lo que han visto sus alumnos. Si una clase de alumnos es nuestro ejemplo de grupo y el aula es el lugar de encuentro, tenemos muchas referencias plurales de prácticas culturales compartidas en un mismo espacio. Al salir de ese lugar de encuentro, cada alumno de la clase acudirá a otros espacios con otros grupos donde se compartirán diferentes prácticas culturales. Vemos que el repertorio particular que llega a través de las sugerencias de los alumnos se comparte colectivamente a partir de lo que informan los profesores.

## LA CLASE COMO ESCENARIO POSIBLE

A partir de este escenario, es posible pensar en el manejo de repertorio en referencia a la idea de atlas elaborada por Aby Warburg cómo una superficie que existe y puede componerse. Ya en las primeras décadas del siglo XX, Warburg comprendió que toda imagen — toda producción de cultura, en

<sup>15</sup>Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

<sup>16</sup>Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

general— era un encuentro de múltiples migraciones, una coexistencia de diferentes formas de representar el espacio en una misma superficie: en la hoja de un atlas. En su elaboración tenía más valor el movimiento de imágenes en relaciones asociativas, montajes siempre renovados, siempre dando nueva apariencia a un conocimiento que se pretendía componer desde la hoja del atlas, un proceso sin fin, en palabras de Didi-Huberman:

[...] A imagem não é imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas. Aby Warburg já dizia que a única iconologia interessante, para ele, era uma “iconologia do intervalo” [...]. Isso se deve ao fato de que o lugar da imagem não é determinado de uma vez por todas: seu movimento visa uma desterritorialização generalizada. A imagem pode ser, ao mesmo tempo, material e psíquica, externa e interna, espacial e linguageira, morfológica e informe, plástica e descontinua [...]<sup>17</sup>

Lo que Didi-Huberman define como “iconología del intervalo” ayuda a pensar en la elaboración de la clase como un tipo de articulación que se realiza en un momento dado a partir del repertorio. Para los profesores, un conjunto de cosas que relacionarán para componerla. La idea del atlas tiene que ver con el aula, una superficie y unos sujetos con trayectorias muy diferentes que se reúnen en ese espacio y en ese momento y el profesor como alguien que está haciendo relaciones y componiendo su clase a partir de esa superficie que se presenta. Dicha composición estará en perpetua transformación, organización y reorganización, ella nunca es neutral porque siempre se basará en las convicciones de los profesores.

Para seguir construyendo sobre la elaboración de una clase con películas, sugiero que analicemos tres puntos que se relacionan con lo construido sobre la forma y el funcionamiento de una clase para pensar en una aproximación a el manejo desde el repertorio docente. Estos puntos se entrelazarán con las declaraciones de los profesores que fueron entrevistados y contaron sus experiencias con las películas en clase. Aunque estos tres puntos se interfieran entre sí, ellos se refieren a tres momentos del manejo identificados a partir del habla de los profesores. Corresponden a las pistas de manejo sobre la elección, la exhibición y la post-película.

<sup>17</sup> Didi-Huberman, *A imagem sobrevivente*, p. 127.

## TRES ESCENAS Y UNA CLASE

Porque o professor não quer sonegar dos alunos coisas que ele acha importante, mas tem que fazer uma mediação do que vale a pena e faz sentido em um dado momento para aquele grupo de alunos em um certo contexto. É uma escolha sabe?<sup>18</sup>

En la experiencia con la película, el profesor también es un espectador, toma ese título que le afectó y decide utilizarlo para componer su clase. Lo hace a sabiendas de que, desde el momento de su exhibición, también tendrá que actuar como mediador para proponer algún enfoque basado en la película que vieron sus alumnos. Cuando optan por la vía del cine y deciden proyectar una película, los profesores eligen entre un abanico de posibilidades, dan paso a que una de ellas ocurra y todo ello basándose en convicciones, a cosas que creen posibles en ese momento. E invierten algún esfuerzo para tratar de llevar a este espacio y tiempo, a un grupo heterogéneo de estudiantes alguna película que presente un determinado punto de vista en su trama y su producción. Así que los docentes construyen con lo que tienen a su disposición una propuesta para presentarles el mundo a través de las lentes de una película que conocían y juzgaban pertinente para ser mostrada. Más allá de la elección de su repertorio de películas, buscan la manera de hacerla encajar en el tiempo de una clase, ajustarse a la clasificación indicativa de sus alumnos, y decidir qué proponer pedagógicamente a partir de la exhibición de la película.

El profesor hace una curaduría, ya que decide cómo proponer los encuentros de sus alumnos con el cine en sus clases. Él elige el origen y el formato de las películas que va a proyectar. Decide por pasajes enteros, por escenas recortadas, por un diálogo, por toda la película. Elige un cortometraje para que encaje en el tiempo de clase. Esta diversidad de decisiones aparece en los discursos de los profesores entrevistados para esta investigación. Toda esta selección puede considerarse una curaduría educativa, tal como la definen Martins y Picosque (2003), en la cual el profesor selecciona, combina, recorta, interpreta, investiga y propone algo a sus alumnos a partir de su repertorio:

Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma ideia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos.<sup>19</sup>

Las autoras hablan de la noción de curaduría educativa como un proceso que incluye y excluye elementos a seleccionar. Eso orienta la labor docente en todo momento, el abanico de opciones plausibles o no para una clase se actualiza siempre. Depende del repertorio del profesor, de las particularidades del grupo de alumnos y del contexto social, cultural y político de cuándo y dónde se trabaja. Además, esta curaduría parte de elecciones que no son neutrales, porque se sitúan dentro de las condiciones de las posibilidades del profesor al elegir para sus clases lo que es posible ante lo impuesto por el proyecto pedagógico de la escuela, por la coyuntura política en la que está inserto y por todo lo que interfiere directamente en su acción pedagógica. Con esas consideraciones pretendo traer algunos aportes que surgieron de los discursos de los docentes y que sirven de apoyo para comprender mejor estas condiciones de posibilidades que se

<sup>18</sup> Entrevista con la profesora Lais, 2019.

<sup>19</sup> Martins y Picosque, *Mediação cultural*, 2012.

presentan, se modifican y orientan el trabajo docente. Al reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas basadas en el uso de películas, los profesores trajeron varias pistas que nos llevan al proceso de composición de las clases. Pistas que implican el proceso de elección y selección de lo que se va a proyectar, así como las estrategias para mostrar estas películas y, finalmente, las formas que los profesores encuentran para validar esa clase con películas.

Así, el escenario en el que actúan los profesores entrevistados se caracteriza por el aula, ese lugar de encuentro que reúne las huellas culturales de múltiples sujetos que se ponen a negociar entre sí y con otras culturas allí presentes.<sup>20</sup> El aula con treinta o cuarenta alumnos de entre 12 y 18 años, todos diferentes, con trayectorias diversas que son consecuencia del entorno social y de los grupos con los cuales se relacionan y, por tanto, con perspectivas del mundo dispares. Algunas huellas de estos escenarios se encontraron en medio de la descripción de la elaboración de una clase, como en el ejemplo de lo que admite el profesor Kléber: “[...] no caso da EJA,<sup>21</sup> sempre filmes dublados, em geral eles não têm muita paciência. Até por causa dos ritmos de leitura e fluência, não dá pra trabalhar com filmes legendados”.<sup>22</sup> El profesor no renuncia a la exhibición de películas extranjeras, ya que las considera parte de un repertorio que sus alumnos necesitan saber que existe, pero reconoce límites que son propios del grupo con el que trabaja y, por tanto, él las adapta. El discurso del profesor también nos remite a una provocación de Lahire (2000) sobre el lenguaje como forma de dominación y transformación sociales a través de la posibilidad de que el sujeto pueda narrar sus experiencias y todavía:

El ejemplo del profesor Kléber plantea cuestiones propias de la escuela en la que trabaja, una escuela pública con clases de educación de jóvenes y adultos “Nós temos um público que, se tu olhares para cara deles, tá falando da diversidade total do que é a sociedade. Temos alunos adultos, alunos jovens, alunos negros, brancos, alunos cadeirantes, alunos cegos, alunos trans”.<sup>23</sup>

Dado que la atención se centra en mirar para las estrategias de los profesores, esa diversidad no deja de existir, solo cambia según los contextos sociales y culturales de cada escuela. Si analizamos una escuela pública que atiende a la élite de la ciudad con alumnos que asisten a la educación

<sup>20</sup> Macedo, “Currículo, cultural e diferença”.

<sup>21</sup> Se refiere a clases de educación de jóvenes y adultos.

<sup>22</sup> Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

<sup>23</sup> Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

regular, tendremos otras características de un grupo de alumnos también heterogéneo y, por tanto, el manejo del repertorio de los profesores se basará en otros criterios de elección. Como nos dice el profesor Walter, que durante muchos años estuvo vinculado a una escuela privada que se dedicaba exclusivamente a preparar a los alumnos para las pruebas de acceso a las grandes universidades, “[...]passar o ano inteiro e não passar um filme; ou no ano inteiro passar um filme e ter que pedir mil desculpas por estar usando uma aula para isso, explicando a importância daquele momento”.<sup>24</sup> Cuenta que, aunque los alumnos tenían acceso a plataformas de streaming y a salas de cine, y el propio centro disponía de equipos de exhibición en el aula, era difícil proyectar películas en clase, porque los alumnos lo veían como una pérdida de tiempo, no lo trataban como una clase.

Los ejemplos citados fueron elegidos con la intención de considerar la cantidad de variantes que rodean a la acción docente, porque no se trata solo de elegir la película que sea accesible, ni el problema se resuelve en un espacio donde el acceso al cine está facilitado por las condiciones socioeconómicas o por la propia estructura de la escuela. Lo que existe es un escenario contingente que parece moverse constantemente y, por tanto, mueve las selecciones de los profesores al mismo ritmo.

Este escenario existe dentro de un proyecto político pedagógico que guía el funcionamiento de cada escuela. El espacio donde trabaja Laís se caracteriza por una planificación flexible, con relación al trabajo con las películas, que la profesora identifica como una ventaja, ya que; “[...]inserir filmes em uma escola que trabalha por projetos é desejável, ainda mais se puder fazer um trabalho interdisciplinar”.<sup>25</sup> La profesora afirma que no renuncia a proyectar siempre las películas en su totalidad, ya que la escuela les permite marcar su propio ritmo en su planificación anual. Volviendo a la idea de la duración de la pelí-

cula y de la lección, la escuela en la que trabaja Laís le permitirá conciliar estos tiempos diferentes en una propuesta que puede ocupar más períodos o incluso, como menciona el profesor, el período de otra asignatura.

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el manejo del repertorio siempre traspasa las convicciones de los profesores en relación con lo que creen que es pedagógicamente factible. Glauber durante más de veinte años, y añade otros elementos para que consideremos las elecciones de los profesores:

Primeiro, assim, é difícil usar um filme inteiro, a não ser quando se tem um espaço de cine-clube. Mas geralmente passo algumas cenas do filme, seleciono algumas cenas e eu sempre penso em tentar fazer uma oficina né... aquela coisa, parar o filme, comentar. Hoje a paciência já não tem assim: um filme de 1h30min, eles já começam a dispersar [...] <sup>26</sup>

El taller fue una forma que el profesor eligió para mostrar fragmentos de las películas. Esa estrategia tiene que ver con lo que dice Glauber sobre el cambio que notó en la relación entre los alumnos y su repertorio cinematográfico. Lo cual pasa por la propia cuestión del exceso de imágenes y de pantallas con las cuales estos alumnos conviven, llevan consigo y acceden todo el tiempo. Su preocupación en cortar las películas para conseguir una mejor atención de los alumnos pasa también por una exigencia que es escolar, de siempre cobrar una validación de lo hecho por el profesor. Como vimos en las provocaciones iniciales sobre la entrada del cine en la escuela, siempre será un extranjero en este espacio que se rige por normas, evaluaciones y tiempos.

En cierta medida, el discurso de Glauber está relacionado con un punto mencionado por la profesora Laís que se refiere a la interdisciplinariedad. No voy a profundizar en el análisis de este concepto.

<sup>24</sup>Entrevista con el profesor Walter, 2019.

<sup>25</sup>Entrevista con la profesora Laís, 2019.

<sup>26</sup>Entrevista con el profesor Glauber, 2019.

Lo que quiero es ver cómo puede aparecer como una alternativa recurrente a la hora de pensar en esta adaptación del cine en la escuela. Es habitual que, muchas veces, los profesores opten por películas con temas que pueden ser tratados por más de una asignatura y así conciliar una demanda de periodos de tiempo necesarios para la realización de una sesión completa en el aula. Y así desdoblarse esa exposición en posibles relaciones y asociaciones para contenidos que dialogan tanto con una disciplina como con otra, o incluso en función de la provocación de una película cuya trama dialoga con temas que atraviesan diferentes áreas del conocimiento. Los profesores que han participado en la investigación se centran en disciplinas de Humanidades —en concreto, historia y sociología—, por lo que, al hablar de contenidos, me refiero a los que son propios de estas disciplinas.

Pensar en el cine vinculado a los temas de las ciencias humanas es hablar del presente, de sus posibilidades de dialogar históricamente con los temas planteados por las películas; de la memoria y de cómo la frontera entre la ficción y la realidad está ya cada vez menos delimitada. Jacques Rancière nos provoca diciendo que no se trata de definir todo como ficción, sino de constatar que la ficción en la época estética ha definido modelos de conexión entre la presentación de los hechos y las formas de inteligibilidad que hacen indefinida la frontera entre hecho y ficción, y que estos modos de conexión han sido retomados por los historiadores y los analistas de la realidad social.<sup>27</sup> Si por un lado tenemos los hechos y sus marcas de verdad, los testimonios, las huellas, lo que el cine añade es algo que remite a un régimen de verdad que elige las necesidades de mostrar, en el cual la ficción funciona como algo que propone formas de contar historias y dar sentido al mundo y a las experiencias. La película ofrece unas claves de interpretación al espectador que la ve a partir de su repertorio y añade significado a esta experiencia de forma subjetiva, a partir de lo que trae consigo más allá de ese tiempo y espacio del aula. Es un ejercicio de autoidentificación y de identificación de su contexto, de su visión del mundo, para reconfigurar su pensamiento y su reflexión sobre las numerosas representaciones del mundo que puede presentar una película.

La exhibición de una película en el aula conlleva un potencial de apertura, de movimiento para que podamos adentrarnos en determinadas cuestiones para problematizarlas desde el punto de vista que se muestra en la película que no necesariamente demostrará unos contenidos que se pretenden trabajar:

O conteúdo claro, prefiro que esteja presente, mas ele não é o primeiro critério, então não começo por conteúdo. Se dialogar melhor, mas se não dialogar eu faço “parir” um diálogo ali. Não é que eu não preze a questão histórica, mas ela vem acho que combinada.<sup>28</sup>

El mismo profesor admite que la busca por tramas que le afecten es su objetivo a la hora de convocar una película a su clase “[...] que não só mostrem, não sirvam apenas como ilustração, mas que tenham alguma reflexão [...]”. Así que además de todo lo que supone el trabajo del profesor a la hora de componer una clase con películas, también habrá un aspecto de la elección subjetiva de cada uno, la intención que pone en su clase y hacia sus alumnos. Pasa por las exigencias del currículo y los contenidos con los que el profesor tiene que trabajar necesariamente y cómo el uso del cine puede hacer de ese proceso una experiencia distinta en función de cómo el profesor construya la relación entre el cine y los contenidos de la clase, en palabras de la profesora Laís: “A gente não tá formando pequenos historiadores nem pequenos cineastas,

<sup>27</sup> Rancière, *A Partilha do Sensível*, p. 58.

<sup>28</sup> Entrevista con el profesor Walter, 2019.

então, assim, o nosso compromisso é como educador. Enquanto educador a nossa preocupação é a tentativa de qualificar o processo ao máximo”.<sup>29</sup>

Ciertamente su discurso contempla el camino que este capítulo ha tomado hasta ahora, el de destacar el potencial de las películas en relación al currículo escolar, pero siempre apuntando al potencial de transformación de los profesores, de sus clases, de su repertorio y de lo que perciben sobre su clase. Como en la línea inicial de esta sesión, al gestionar su repertorio, el profesor no quiere ocultar a los alumnos lo que considera importante, pero debe tener sentido dentro del contexto de cada grupo de estudiantes. Por eso la noción de curaduría educativa, ya que se relaciona precisamente con este carácter dinámico de la curaduría y con el hecho de que las elecciones nunca son neutrales. No son neutrales y tienen límites y filtros que deben ser analizados social, cultural y políticamente.

Adaptarse al formato escolar —conocido por todos— es también parte del manejo que uno hace; encontrar otros caminos de enfrentar ese formato sin renunciar a la idealización de una propuesta es también manejar el repertorio. Fue posible ver en las declaraciones de los profesores momentos en los cuales aparecen indicios en la relación entre lo institucionalizado por la escuela y sus propias convicciones, una frontera que es muy sutil y, por veces, no aparecen en la acción pedagógica del profesor con sus alumnos. Por lo tanto, escuchar sus relatos mientras reflexionan sobre sus experiencias nos permite ver algunas de esas costuras. En esta negociación, la profesora Adélia nos cuenta una estrategia que utiliza sin aparecer durante la clase, la costura que hace para poder proyectar ciertas películas: “[...] quando eu não quero discussão porque eu quero me proteger —que não é o adequado, mas a gente tem que pensar nisso também né— eu decido mostrar no final da aula, não dou a chance, veto a chance, na verdade, tiro a possibilidade do debate”.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Entrevista con la profesora Laís, 2019.

<sup>30</sup> Entrevista con la profesora Adélia, 2020.

La profesora plantea una cuestión que nos lleva a entender que, en función del contenido y del polémico debate que puede provocar la película, opta por anticiparse a lo que viene después de la proyección y evita que los efectos de la película sean negociados y discutidos entre los alumnos. Hay una elección que hace el profesor cuando necesita trabajar un contenido y decide hacerlo con la mediación de una película, sin los filtros “pedagógicos” —las posibles reflexiones que el profesor entiende como necesarias no tienen nada que ver con las elecciones que se hacen a partir de la película. El profesor es el que juzga que ese material es posible dentro de un universo de otras cosas que no considera plausibles para trabajar en una clase, pero no tiene garantías. Como no las tiene, hay que pensar en cómo conducir lo que no puede controlar dentro de la película que se proyecta. En la estrategia de Adélia hay un plan que hace que ella tenga que anticiparse a la proyección para conseguir el objetivo de impedir el debate. Esa fue su forma de mediación. Sin embargo, también hay un contexto sociopolítico que impregna las relaciones escolares. Incluso cuando se hace un espacio para un debate o una tarea de análisis escrito, un cuestionario, hay una estrategia de manejo para mediar este evento. En parte, por una exigencia pedagógica que demanda del profesor algún mecanismo de evaluación, pero también porque, al elegir la película como un elemento más, el profesor se sirve de una obra acabada.

En cualquier caso, una clase puede reverberar durante mucho tiempo. Sobre eso, la idea de espectador emancipado nos sirve para reflexionar sobre los alumnos como espectadores activos, capaces de ofrecer sus propias interpretaciones y traducciones, apropiarse de la historia y finalmente componer su propia versión a partir de lo visto.<sup>31</sup> Si por un lado la profesora Adelia nos habla de los cuidados que tienen respecto a los efectos que puede provocar la película, Kléber, al analizar el momento crítico actual, donde el repertorio de los profesores está todo el tiempo

siendo observado, cuestionado y eventualmente grabado y acusado de político partidario, termina evaluando que.<sup>32</sup>

Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História. Não vou deixar de discutir Nazismo, não vou deixar de discutir questões de gênero. Trabalho feminismo, movimentos gays, coisas que têm uma influência na formação do pensamento contemporâneo.<sup>33</sup>

Dice que no renuncia a algunos temas que considera esenciales, lo que hace es estar atento a lo que ha elegido, y no desviar el foco de lo que pretende trabajar con la película. Forma parte de la gestión del profesor el tener que recortar quizás ciertas partes, al igual que eventualmente se seleccionan algunas escenas para ser mostradas y otras pueden ser elegidas para no ser emitidas en esa clase. Ambos ejemplos conducen a el manejo del repertorio como una acción en la cual el profesor pone a disposición de los alumnos una mayor diversidad de formas de expresión sobre los temas para que amplíen sus posibilidades de ver y comprender el mundo. Lo que gana el cine es su capacidad de crear una infinidad de representaciones sobre determinados temas, acontecimientos históricos, personalidades, dilemas sociales, etc.

Ciertamente, ese expediente que se produce después de la exhibición de la película se constituye como un acontecimiento dentro de la clase y pone en cuestión la curaduría del profesor. Lo hace cuando

<sup>31</sup>Rancière, *El espectador emancipado*.

<sup>32</sup>Brasil, PL núm. 876 de 2015 también conocido como Programa Escuela sin Partido, fue un proyecto que se presentaba con el argumento de la neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado y que implicaba directamente la libertad de cátedra de los profesores. El proyecto es defendido sólo por grupos conservadores de la sociedad y provoca varios debates jurídicos, políticos, sociales y educativos. Sus proposiciones violan la libertad de cátedra, ya que determinan una vigilancia sobre la conducta de los profesores y sobre el material didáctico utilizado. Ponen el trabajo del profesor en una condición muy vulnerable, ya que empiezan a tener sus opciones pedagógicas “vigiladas” por las familias que apoyan este proyecto.

<sup>33</sup>Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

promueve un espacio de debate, un punto de escucha para que los estudiantes se posicionen. También lo hace cuando el profesor opta por una estrategia de verificación de la película con relación a los contenidos, como un cuestionario, una reseña o un formulario sobre la película:

Porque o objetivo que estaria avaliando ali não precisaria ser necessariamente a interpretação do filme, pode ser um outro objetivo que usa o filme como ferramenta para interpretação de algo maior ou relacionado ao filme. Então, posso fazer de várias formas. Eu tenho um caráter de querer formalizar com eles as aprendizagens, até para que eles valorizem o que viram.<sup>34</sup>

Então por isso tudo que eu vou produzir tem sentido, então o filme não deve; evidente que alguns encaram como recreação: se é filme, não tem aula, e eu sempre digo que a aula do filme é como encher o caderno, porque tu precisa acionar vários mecanismos de conhecimento para entender porque ele é um texto.<sup>35</sup>

Los dos pasajes aclaran que los objetivos pueden variar y no estar necesariamente fijados en la película de interpretación directa/contenido de la clase. Lo que cuenta en la post-película no es un objetivo que regule cuánto ha podido aprender el alumno de ella, ya que en la analogía del profesor Kléber, "llenar el cuaderno" significa decir que la película es tan pedagógica como una pizarra que el profesor llena de material. El discurso de Lais, en cambio, deja una pista para que pensemos en la relación que los alumnos establecen con las películas en clase, en cómo ven la decisión del profesor de utilizar parte del tiempo de la clase para proyectar una película y, eventualmente, evaluar en base a ella.

<sup>34</sup>Entrevista con la profesora Lais, 2019.

<sup>35</sup>Entrevista con el profesor Kléber, 2020.

## ESCENAS FINALES

Meu objetivo interno quando eu vou dormir é ‘amanhã vou passar uma coisa que vai mudar a cabeça.’<sup>36</sup>

Cuando el profesor se decide por las películas y no por otros dispositivos pedagógicos, esto ya forma parte de la gestión del repertorio que trabaja en su toma de decisiones. Son estrategias que buscan que la película perdure hasta que finalmente sea vista por los alumnos como una lección tan relevante como las que utilizan una obra literaria, una canción, unas diapositivas o un libro de texto.

Corresponde al profesor, por tanto, la tarea de proporcionar a los alumnos la oportunidad de tener esta experiencia y tratarla como un refugio dentro de la rutina de la clase, pero sin perder el rigor de mostrar las razones por las que han hecho esa elección, de mostrar que la película no está llenando un hueco en la planificación, que no es un atajo, abre las puertas a otras posibilidades de entender el mundo. Asumir esta posición en la curaduría del propio repertorio implica manejarlo a lo largo de todo el proceso, analizando toda la pluralidad de estrategias, porque quizás son la parte que distingue todo el proceso, que revela las razones por las cuales la película fue colocada dentro de la clase y da sentido a toda la experiencia.

Aunque los profesores sean parte de todo un escenario escolar más amplio, hay una singularidad de posiciones que cada uno ocupa con relación a cómo piensa en la educación y en su papel como educadores: sobre cómo ve el mundo, cuáles son sus convicciones políticas, su relación con la cultura, con lo que consumen. En parte por la propia recepción de los alumnos con relación a la exhibición de las películas, en otra en relación con las formalidades exigidas por la escuela, lo que cuenta en el trabajo con la película no es un objetivo que regule cuánto pudo aprender el alumno, sino la comprensión de que ver una película en clase puede ser también una forma de producir conocimiento y ser evaluado.

El manejo del repertorio, como he venido pensando hasta ahora, consiste precisamente en esa capacidad desarrollada por el sujeto debido a la acumulación de experiencias prácticas y reflexivas articuladas que le permiten de alguna manera tomar decisiones. En el aula, el profesor hace las cosas de una manera determinada; si no funciona, cambia, pero no deja de hacerlas, porque no existe la decisión plena ni la curación perfecta, el arreglo ideal, porque siempre es particular, provisional, siempre se debe a las condiciones de posibilidad que hicieron posible que esa cosa surgiera de esa manera, en ese lugar y con esas personas. Es esa característica provisional y particular del manejo del repertorio la que permite nutrirse, en cada nueva experiencia, de nuevos elementos que entran en juego en todo momento. Concluyo refiriéndome a el habla del profesor Walter que nos dice, de manera casi irónica, que los profesores apuestan por su repertorio como elemento de distinción y que cada película elegida pretende marcar la diferencia de alguna manera en el repertorio de los alumnos.

<sup>36</sup>Entrevista con el profesor Walter, 2019.

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre, *A Distinção: crítica social do julgamento*, Porto Alegre, Zouk, 2011.

Brasil, Ley núm. 378 de 13 de janeiro de 1937. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> [consultado el 17 de febrero de 2021].

Brasil, *Projecto de Ley núm. 876 de 2015*. Disponible en: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?cod\\_teor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?cod_teor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201) [consultado el 17 de febrero de 2021].

Cunha, Maria Amália de Almeida, y Carla Aparecida Almeida, "O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida", en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 10, núm. 2 (2010), pp. 268-283.

De Duve, Thierry, "Cinco reflexões sobre o julgamento estético", en *Revista Porto Alegre*, vol. 16, núm. 27 (2009).

Didi-Huberman, Georges, *A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*, Río de Janeiro, Contraponto, 2013.

Dussel, Inés, "Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad", en *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1 (junio 2014), pp. 77-100.

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires-sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

Macedo, Elizabeth, "Currículo, cultural e diferença", em Alice Casemiro y Alicia de Alba (org.), *Diálogos curriculares entre Brasil e México*, Río de Janeiro, EdUERJ, 2014.

Martins, Mirian Celeste y Gisa Picosque, *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*, São Paulo, Intermeios, 2012.

Pereira, Marcos Villela, *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, Santa Maria, Editora UFSM, 2016.

Peruffo, Gabriela do Amaral, "Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas", tesis de doctorado de la Escuela de Humanidades (Programa de Posgrado en Educación), PUCRS, 2021.

Ramos, Fernão. P, "Mas afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim", en *Galáxia*, núm. 32 (2016), pp. 38-51.

Rancière, Jacques, *A partilha do sensível*, São Paulo, Editora 34, 2005.

———, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, *Manantial*, 2010.

Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2011.

## FILMOGRAFÍA

Masagão, Marcelo (director), *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, Brasil, Riofilme, 1999.

Salles, Walter (director), *Abril Despedaçado*, Brasil, Videofilmes, 2001.

# CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA EL EMPLEO DEL CINE COMERCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNIVERSAL

*Didactic conception for the use of commercial cinema in the teaching of Universal History*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.22>

**DENNYS MALVINA VALDÉS ÁGUILA**

Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

Recibido: 15 de abril de 2022 • Aprobado: 27 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Denny Malvina Valdés Águila, "Concepción didáctica para el empleo del cine comercial en la enseñanza de la historia universal", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 151-164.

## RESUMEN

En este trabajo se propone demostrar la necesidad y posibilidad de incorporar el cine comercial al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, mediante una concepción didáctica para su empleo como medio de enseñanza vinculado al proceso didáctico de la historia universal. Con la sistematización de los antecedentes en el empleo del cine comercial en la enseñanza de la historia, enfatizando en las determinantes estructurales, se propone la reformulación del concepto cine didáctico, concepción validada en la práctica, que perfecciona la incorporación del cine comercial al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia universal integrado al currículo.

*Palabras clave:* cine, historia, Proceso de enseñanza aprendizaje, concepción didáctica, guía didáctica

## ABSTRACT

In this work it is proposed to demonstrate the need and possibility of incorporation commercial cinema to the teaching-learning process of History, by means of didactic conception for its use as a teaching means linked to the didactic process of Universal History. With the systematization of the antecedents in the use of commercial cinema in the teaching of history, emphasizing the structural determinants, the reformulation of the concept of didactic is proposed, a concept validated in practice that perfects the incorporations of commercial cinema to the teaching-learning process of Universal History integrated to the curriculum.

*Key words:* Cinema, History, Teaching-learning process, Didactic conception, Didactic guide

## INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy presenta una realidad compleja, por ello la necesidad de transmitir una visión holística de la ciencia histórica y de motivar su estudio, para así contribuir a la formación de habilidades y valores. Razones suficientes para que los sistemas educativos actuales se identifiquen con un pensamiento que considere la conexión de conocimientos entre las diferentes disciplinas, así como el empleo eficiente de los diversos medios de enseñanza, como elementos facilitadores para la apropiación más sólida de la cultura.

En disímiles escenarios, a los profesores e investigadores se les ha planteado el imperativo de encontrar vías que garanticen un adecuado aprendizaje de la historia, que les permita a las futuras generaciones entender y afrontar los desafíos y los múltiples problemas que el propio desarrollo de la sociedad genera.

Diferentes autores han realizado importantes estudios sobre el cine y cómo puede emplearse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tratado en su dimensión más amplia y muchos más se han dedicado a su estudio como fuente del conocimiento histórico ejemplo de ello son: Pons (1986), Almagro (2000), Escontrelay Pereira (2000), Radetich (2005), Badia (2006), Palacios (2006), García (2007), Bermúdez (2008). Estos autores han realizado interesantes investigaciones relacionadas con el uso del cine en la enseñanza de diferentes asignaturas. Los resultados científicos, en el campo de la didáctica, que fundamentan el empleo del cine comercial en la enseñanza de la historia, difieren en cuanto al tipo de filmografía y al propio tratamiento en sí, del medio de enseñanza, de acuerdo con el modelo de la educación cubana.

Del análisis realizado se observa que es necesaria la diversificación de las posibilidades de que deben disponer los profesores para enfrentar su labor profesional, en aras de poder actuar sobre las deficiencias que existen en el aprendizaje de la historia universal, y que dentro de estas posibilidades se encuentra el empleo del cine comercial; sin embargo, se puede precisar que aun cuando se ha venido trabajando en esta dirección, son discretas y limitadas las aportaciones a la didáctica de la historia. Específicamente en las diferentes variantes en las que puede utilizarse el cine comercial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que generan una contradicción entre la aspiración de lograr un egresado, preparado en el empleo del cine comercial para su futura actividad profesional.

Que el arte cinematográfico es un testimonio de la sociedad de su tiempo, hoy nadie lo duda. Es más, el filme es una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja, mejor o peor, las mentalidades de los

hombres de una determinada época. Además, las películas constituyen un buen medio para la enseñanza no solo de la historia sino de todas aquellas asignaturas en las que se emplee adecuadamente y a sabiendas del poder que tiene para influenciar en los alumnos.

El cine, pues, proporciona una serie evidente de motivaciones y la tarea de los profesores es recomendar y aprovechar aquellas películas de las que se puede desprender:

- Un conocimiento geográfico, artístico, social, político... de cualquier época de la historia.
- Un documento original.
- Valores estéticos.

El estudio de las épocas históricas permite valorar las condiciones materiales de existencia del hombre y sus particularidades, así como las peculiaridades de cada uno de los procesos históricos que han sido seleccionados, lo que incluye los modos de adaptación a disímiles ambientes y circunstancias donde se produjeron y reprodujeron las condiciones de existencia del hombre en sociedad.<sup>1</sup>

El estudio de la historia deberá contribuir a la formación de un cuadro general del mundo en las diversas épocas históricas que son objeto de estudio, así como servir de base para la comprensión de otras disciplinas y asignaturas dentro de las que sobresalen la lengua materna desde el ámbito de la literatura, la historia de la filosofía, la geografía, entre otras.

En el curso de su ejecución se potenciará las necesarias relaciones interdisciplinarias como vía para lograr la formación integral a la que se aspira. Dado el perfil del egresado de los estudios humanistas y pedagógicos integrados por esta asignatura es imprescindible establecer los vínculos de la misma con los programas de la secundaria básica, así como con sus documentos de manera que se logre la preparación más integral posible que ponga a los alumnos en condiciones de ser portadores de una cultura histórica referente para otros profesores en las múltiples actividades que desarrollarán en su vida laboral.

<sup>1</sup>Caparrós Lera y Alegre, *Análisis histórico de los films de ficción*, p. 10.

## RELACIÓN CINE E HISTORIA

La historia no es algo acabado e inamovible, es un conocimiento en construcción que parte de la consulta de fuentes diversas que enriquecen su carácter probatorio y que necesitan la interacción directa de sus estudiosos con esa diversidad para la apropiación de métodos. Pero también hay que decir que “ver cine” sirve para adquirir numerosos contenidos conceptuales, y un procedimiento para debatir y adquirir contenidos actitudinales. El papel que juegan los diferentes medios de enseñanza que se utilizan en el proceso de enseñanza, acerca al problema de cómo preparar al joven para hacer frente a la multiplicidad de estímulos que reciben en la escuela y fuera de ella.

También, a cómo ayudarlo a encontrar maneras adecuadas para de expresión de su vida interna que le enriquezcan espiritualmente. El universo audiovisual es una de las vías motivadoras para lograr este proceso pues el contacto con los diversos lenguajes artísticos ayuda al joven a descodificar los enigmáticos mensajes que recibe constantemente que a veces no logra asimilar en su totalidad.

El cine, empleado como fuente de información, permite adentrarse en el estudio de la sociedad,

conocer culturas diferentes de la propia (interculturalidad), formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros (nos permite juzgar, ponernos en el papel de los personajes históricos más relevantes y preguntarnos el porqué de sus actos y del devenir del mundo), entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes, normas.

Por tanto, el cine comercial puede actuar como medio de enseñanza aprendizaje debido a:

- Su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica. El estudiante no es consciente de estar siendo educado. Para él, ver cine en clase es una actividad que se escapa de lo habitual, que le sirve para evadirse de sus tareas normales dentro del aula, lo que incrementa su interés y participación.
- Ayuda a los alumnos a la resolución de conflictos al presentar a la sociedad (casi) como es. Les muestra el mundo y les proporciona un ejemplo de las relaciones que en él se establecen. Podemos hablar, por tanto, de un cine formativo, el cual tendría como finalidad principal, la mejora de los conocimientos de los telespectadores.

Como señala también Martínez-Salanova,<sup>2</sup> su utilización en el aula puede ser de dos maneras:

- Como instrumento técnico de trabajo, es decir, que sirva como elemento o punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y describir la realidad.
- Y como "sustento conceptual, ideológico y cultural", base necesaria para que los alumnos vayan configurando su personalidad.

Tampoco debemos olvidar las dos posibilidades de tipo psicosocial:

- a) Espejo de la sociedad en la cual se produce, desarrollando los diferentes estereotipos más habituales. El cine no es más que la representación de lo que ocurre, ha ocurrido u ocurrirá en el mundo; se convierte así en un fiel reflejo de la sociedad, con sus tópicos, costumbres y tradiciones.
- b) Generador de modelos (buenos y malos), tanto referidos a valores e ideologías, como a las pautas actitudinales, muy importantes para el ámbito escolar, pues es imprescindible dotar a los alumnos de un sentido crítico a la par que selectivo, para que puedan desarrollar su pensamiento propio y elegir por sí mismos.

A partir de investigaciones realizadas en otros países, se ha podido constatar que la emotividad se posesiona del ánimo del espectador durante la visión de un filme con tal intensidad, que los resultados obtenidos del análisis arrojan ritmos similares a los de la vida cotidiana. Estos ritmos son propios de las sensaciones de relajamiento, distensión y liberación, profundas perturbaciones emotivas, sentimientos de agresividad, frustración y alegría y sentimientos penosos. En otras palabras, el sujeto siente, disfruta y padece en el espectáculo cinematográfico de la misma manera, que en la vida diaria.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Martínez-Salanova, "Aprender pasándolo de película. La utilización del cine en las aulas", pp. 27-36.

<sup>3</sup> González Castro, *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*, p. 46.

Esto es una gran ventaja desde el punto de vista emocional pero también esta posición del espectador le impide, en muchas ocasiones, ser lo suficientemente crítico y estar atento a los mensajes que se transmiten en la pantalla.

Sobre esta problemática y la necesidad de educar a los alumnos para que aprecien los contenidos filmicos de forma consciente, el investigador A. Ecker, al analizar los cambios tecnológicos de los países industrializados de Europa, asume la posición de la enseñanza de la historia orientada como proceso social globalizador y defiende la necesidad de nuevas formas (métodos, procedimientos) de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales; es decir, totalizadoras, integradoras.

Desde una posición educativa, propone formas de trabajo para facilitarles a los alumnos la adquisición de determinados conocimientos (por ejemplo, la dinámica social de las sociedades industrializadas, el cambio de las estructuras familiares y de las relaciones sociales), no solo en un nivel cognitivo como saber histórico, sino en situaciones sociales concretas significativas en su vida diaria.

Es debido a esto que la enseñanza de la historia universal, dentro de sus propósitos educativos, debe ser expresión cotidiana de una cultura del diálogo. Por ahí

pasa el camino del convencimiento, por el intercambio de argumentos, de razonamientos. Si la vida está llena de matices y la historia se debe enseñar desde la realidad que se vive entonces cualquier lectura del proceso histórico en "blanco y negro" con la sombra del maniqueísmo, no trascenderá.

Para poder entender los procesos históricos, se necesita desentrañar las causas de los acontecimientos y conocer sus repercusiones, encontrar la relación que existe entre los diferentes fenómenos históricos, tanto como parte de un proceso relativo a un país, como su interrelación con la historia universal en su conjunto. Los alumnos deben interpretar por sí mismos los hechos y fenómenos que acontecen o acontecieron.

Representarse los hechos, la acción de los personajes, conocer cómo eran, o sea poder formarse representaciones correctas de los lugares y las circunstancias en que ocurrieron los hechos y se desarrollaron los procesos históricos. El poder verlos en la pantalla hace que esto sea posible. Por este motivo son variadas las potencialidades que tiene el cine para la enseñanza de la historia. El cine nos proporciona ciertas ventajas para acercarnos al pasado, es fuente del conocimiento histórico.

En muchos sentidos, es una forma de producción de ideas sobre el pasado que transcurre ajena a la enseñanza histórica académica. El lenguaje escrito solo es un camino para reconstruir la historia. Existen otras formas de explicar el pasado; el sonido, la imagen, el montaje de escenarios, por solo citar algunas de ellas.

El texto filmico exige la propia participación del espectador en la medida en la que este otorga sentido a las propuestas del realizador. Además, el cine podría mostrar el complejo y multidimensional mundo de los seres humanos del pasado, aproximarnos a cómo se entendieron y vivieron sus vidas. Desde esta perspectiva, un filme histórico podría ser definido como una innovación, en imágenes, de la historia.

Para lograr una mejor apreciación de la historia a través del cine, los profesores deben conocer que varios especialistas han clasificado los diferentes títulos en tres grandes apartados para poder explicar el aporte que cada cinta puede brindar al estudio de la historia universal. En esta tesis la autora se apropia de la división dada por el pedagogo Marc Ferro,<sup>4</sup> según la cual existen tres tipos de películas:

- **De reconstrucción histórica:** Aquellas realizaciones que sin una voluntad directa de hacer historia poseen un contenido social y con el tiempo pueden convertirse en testimonios importantes para la historia, o para conocer las mentalidades de

<sup>4</sup>Ferro, *Historia contemporánea y cine*, p. 12.

cierta sociedad en una época determinada. Por ejemplo, las obras del neorrealismo italiano (*Roma, città aperta, El ladrón de bicicletas*), la escuela soviética de los años veinte (*La Huelga de Eisenstein*) o el cine español del franquismo, especialmente, de Bardem y Berlanga (*Cándido, El verdugo, Bienvenido Mister Marshall*) o las más recientes reflexiones sobre la sociedad inglesa o española de los 2000. Se retrata, pues, a las gentes de una época, sus formas de vida, valores, modos de comportarse y de hablar.

- **De ficción histórica:** Considera películas que utilizan el pasado histórico únicamente como marco referencial, sin realizar análisis alguno (*Lo que el viento se llevó, Los tres mosqueteros, el "cine de romanos"*).

- **De reconstitución histórica:** Son aquellas que, con una voluntad directa de hacer historia, evocan un período o hecho histórico, con voluntad directa de reinterpretar ese pasado. A este tipo de películas es a las que se les llama filmes históricos.

En relación con lo anterior resulta necesario preguntarnos cómo utilizar esta división a la hora de desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia universal, de acuerdo con la experiencia obtenida por la autora en un trabajo anterior, los filmes se pueden emplear en los tres momentos de la clase, y es el profesor quien debe escoger cuál es el filme que mejor se adecua a cada momento, aunque atendiendo a la propia génesis del filme hay algunos más adecuados que otros.

Siguiendo lo establecido por Ferro y atendiendo a los tres momentos principales en los que se planifica la clase, se orienta que los filmes que se encuentran en el apartado de ficción histórica, Valdés Águila<sup>5</sup> recomienda utilizarlos para la introducción de los contenidos; los de reconstrucción histórica son los más adecuados para el desarrollo de la clase y por último los de reconstitución histórica pueden ser usados para el proceso evaluativo de los alumnos.

La enseñanza de la historia debe adueñarse del corazón de los alumnos si se quiere influir en su formación humana y llevarlos a constante reflexiones y demostraciones científicas.

## CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA EL EMPLEO DEL CINE COMERCIAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL

En la concepción didáctica se tienen en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, los personales: el alumno, el grupo y el profesor. El alumno como un ser bio-psico-social que vive y se desarrolla en una sociedad y que está sometido a todas las influencias del medio social y del grupo, en el cual se establecen determinadas interrelaciones que son fundamentales en el proceso. Se considera al hombre

<sup>5</sup> Valdés Águila, "Uso del cine en la enseñanza de la historia", pp. 107-112.

un producto de su medio social y de toda la cultura que lo antecede, como afirma Chávez: “Lo humano en el hombre —en gran medida— lo engendran la vida en sociedad y la cultura creada por la humanidad”.<sup>6</sup>

En este proceso, a nivel general, se relacionan los componentes personales a través de las categorías pedagógicas: enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

La enseñanza —incluido el aprendizaje— constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que lo organiza y lo conduce, pero tiene que ser de manera, que los miembros de ese grupo (alumnos) tengan un significativo protagonismo y les hagan sentir una gran motivación por lo que hacen.

Precisamente en estas condiciones es que se debe concebir el trabajo con el cine comercial, el profesor debe conducir el proceso del empleo del cine en la clase y velar por la adecuada apropiación de contenidos en la interrelación de los miembros del grupo.

La dirección directa o indirecta de su guía y en una situación didáctica especialmente estructurada, desenvuelve las habilidades, los hábitos y las capacidades que le permiten apropiarse creativamente de la cultura y de los métodos para buscar y emplear los conocimientos por sí mismo. En este proceso de se van formando también los sentimientos, los intereses, los motivos de conducta, los valores, es decir, se desarrollan de manera simultánea todas las esferas de la personalidad.

Según expresa Álvarez Zayas, el desarrollo “es el proceso y el resultado cuya función es la de formar hombres en plenitud de sus facultades tanto espirituales como físicas...” Este aspecto también está en la base de la concepción, pues contribuye especialmente a la apropiación de contenidos históricos necesarios y, a la vez, de modos de actuación profesional de los futuros egresados.<sup>7</sup>

Ahora bien vale la pena definir, qué se entiende por cine didáctico, para realizar un acercamiento se tiene como referente el concepto dado por González Castro en su libro *Teoría y Práctica de los medios de enseñanza* en el que afiliándose a lo dicho por Richard U. Tucker plantea que: “El cine didáctico es todo aquel que ha sido elaborado de acuerdo con el tratamiento de los contenidos de un programa de estudios y destinado a tomar parte en el sistema oficial de enseñanza de un país”.<sup>8</sup>

<sup>6</sup>Chávez Rodríguez, “Apuntes para el examen estatal de didáctica”, p. 10.

<sup>7</sup>Álvarez De Zayas, *Didáctica. La escuela en la vida*, p.43.

<sup>8</sup>González Castro, *Teoría y Práctica de los medios de enseñanza*, p.214.

Cuando se analiza este concepto hoy en el siglo XXI, es incuestionable que se queda desfasado en el tiempo, además en las aulas cubanas la mayoría de los materiales audiovisuales ya sean filmes, videos clip y documentales no están hechos específicamente para el proceso didáctico en sí, sino que se utilizan las diversas propuestas existentes y se emplean guías didácticas con el fin de incorporarlas a la enseñanza, de esta forma se usa de manera atractiva los disímiles productos audiovisuales que recrean diversos campos que la enseñanza puede y de hecho emplea en las diferentes ciencias que se imparten en los currículo.

Otro concepto existente de cine didáctico es, "Todo film realizado específicamente para conseguir el aprendizaje de unos contenidos, habilidades o actividades previamente identificados".<sup>9</sup>

Aquí se abre un poco más el espectro de propuestas, pero al decir que el filme debe ser realizado específicamente para conseguir el aprendizaje, limita una vez más el alcance de su uso en las aulas, pues solo aquellos materiales de corte didáctico por excelencia, como pudieran ser los documentales realizados sobre la vida de las personalidades históricas o las películas que recrean igualmente a un personaje histórico, podrían ser englobadas en este concepto.

En resumen, los rasgos generales de los conceptos analizados son:

- Filmes elaborados específicamente para utilizarlos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una asignatura.
- Destinados a formar parte de un sistema oficial de enseñanza de un país.
- Tiene un objetivo muy específico para lograr el aprendizaje de contenidos específicos
- No poseen valor comercial.
- Favorecen en menor medida la motivación.

Con lo expuesto, se puede entender que resulta necesario reformular estos conceptos para lograr no solo su actualización sino un mayor grado de aplicabilidad y de generalidad.

Unido a los conceptos de cine didáctico también debe analizarse el del llamado "cine comercial" pues es este el que se emplea en las aulas y que ha sido definido por Santovenia como:

Calificativo peyorativo dado a ciertos filmes que, ante todo, se proponen obtener las mayores utilidades, para lo cual generalmente halagan los gustos más simplistas del espectador medio. Cine estructurado sobre la base de estereotipos y moldes, de recetas y convencionalismos, sus conceptos engañosos y superficiales llegan a condicionar e influir en el tratamiento que se da al resto de la producción.<sup>10</sup>

Si se tiene en cuenta que bajo este sello salen películas como: *La vida es Bella* (1997), *Stalingrado* (1993), *Troya* (2004), *Salvando al soldado Ryan* (1998), entre muchas otras, entonces estas películas, que no pocos han usado en sus aulas en algún momento, no fueron concebidas con el fin de enseñar, sin embargo son usadas de manera eficiente siempre y cuando, sean una herramienta didáctica y con una metodología que armonice con lo previsto con los objetivos de la asignatura si son manejadas como parte del soporte material del método en una clase, se revelan como un medio de enseñanza no solo para impartir contenidos de carácter histórico, sino muchos otros contenidos pertenecientes al resto de las ciencias que se enseñan.

<sup>9</sup> Pons, *Cine y Enseñanza*, p.190-198.

<sup>10</sup> Santovenia, *Diccionario del Cine*, p.43.

Entonces, si el cine comercial se usa con fines didácticos, se pueden definir los nuevos elementos que lo redefinen como:

Todo filme que se utiliza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura, incorporándolo armoniosamente a los diferentes componentes didácticos, de modo que contribuya a introducir, desarrollar o evaluar un determinado contenido impartido desde una asignatura concebida en un programa curricular.<sup>11</sup>

Para emplear el cine comercial de manera más eficiente en las clases pueden utilizarse diversas vías o variantes, atendiendo precisamente a que en esta concepción los filmes que se proponen pueden ser utilizados en los diferentes momentos de una clase (introducción, desarrollo y evaluación).

### ***Variante uno: Presentación del filme completo***

Momento: al finalizar la unidad o un epígrafe

Con esta variante se abren las posibilidades para consolidar los contenidos impartidos en la unidad o en el epígrafe y recrear con imágenes los hechos descritos en el aula. Para este momento se proponen aquellos filmes que se encuentran en el apartado de reconstrucción histórica que por su calidad brindarán un panorama histórico mucho más acertado para que los alumnos comprendan mejor y, por ende, se eleve la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Filmografía***

*Cleopatra*, (Joseph Mankiewicz, 1963).

*Hotel Rwanda*, (Terry George, 1996).

*Ágora*, (Alejandro Amenábar, 2009).

*Quo o Vadis*, (Mervyn LeRoy, 1951).

### ***Variante dos: utilización de fragmentos de filmes o documentales***

Momento: durante el desarrollo de la clase escogida

Con esta variante se enriquece principalmente la clase, pues se puede proyectar el fragmento para motivar a los estudiantes en cualquiera de los tres momentos con los que esta cuenta (introducción, desarrollo, conclusiones).

<sup>11</sup>Valdés Águila, "Uso del cine en la enseñanza de la historia", p.107-112.

### **Variante tres: comentar el filme para que los alumnos se motiven a verlo en sus casas**

Momento: al término de las unidades

Esta es la variante que da la posibilidad de ser independiente en la búsqueda del conocimiento. Aquí el profesor se convierte en un comunicador que, con elementos de gancho, dirige la atención hacia determinados filmes, cuyas temáticas apoyan los contenidos dados; de forma amena dirige la atención sobre el argumento que trata el filme, sobre los actores principales, sobre todo aquellos que son los favoritos de los alumnos.

Se concibe una serie de filmes que reúnen estas características, tal es el caso de *Pearl Harbor* (Michael Bay 2001), protagonizada por un actor masculino popular entre las muchachas (Ben Affleck), además de recrear un triángulo amoroso, brinda realmente un panorama histórico del hecho por el cual los Estados Unidos entran a la Segunda Guerra Mundial.

Otro filme con características similares es *La Guerra Hart* (Gregory Hobbitt 2002). Protagonizada por los populares actores Colin Farrel y Bruce Willis, que recreada en un campo de prisioneros de guerra pone frente a frente la ideología nazi y el honor de los prisioneros. Otros de los filmes que se pueden ofrecer:

*El Pianista*, (Roman Polanski, 2002).

*El paciente inglés*, (Anthony Minghella, 1996).

*La fortaleza de Brest*, (Alexander Katt, 2010).

Esta concepción se distingue de la que actualmente se aplica, pues la base científica sustentada en estudios teóricos y aplicaciones prácticas da respuesta a las carencias, que en este tema tienen la ciencia y la enseñanza de la historia. Se estudia un contenido que hasta el momento no se aborda a profundidad por los profesionales de la historia y aporta mayor sistematicidad estructural al análisis de los procesos históricos, lo que se expresa en una concepción holística, integradora de la historia, que devela las contradicciones en todos los niveles y su reflejo en las ideas.

El uso del cine comercial en las clases de historia universal facilita el trabajo del profesor y la comprensión sobre el contenido por los alumnos, lo que contribuye al conocimiento de las diferentes posiciones que se han tomado y se toman frente a los procesos históricos tan necesarios hoy para elevar no solo la cultura sino también las posiciones ideológicas de los alumnos. Atendiendo que el cine puede fomentar un aprendizaje orientado al cambio y a la transformación de la realidad en tanto la discusión y análisis de los filmes vistos y debatidos exige de los alumnos una actividad cognoscitiva productiva, crítica, de profunda responsabilidad ideológica y un mayor compromiso con su aprendizaje.

Se logra vincular permanentemente la teoría y la práctica, mediante el enfoque investigativo integrador que, como concepción de investigación en la enseñanza, favorece

la reflexión, la crítica y la producción cognoscitiva. Se prioriza el lugar de los alumnos y el aprendizaje, con una función decisiva de la participación reflexiva y crítica, permanente e innovadora. Permite evaluar sistemáticamente el proceso de aprendizaje, la interacción grupal y los logros alcanzados de manera individual por los alumnos, así como introducir la autoevaluación y la coevaluación.

Fundamenta el aprendizaje en el establecimiento de la relación teoría-realidad, es así porque se propone partir de la problemática y las condiciones de la docencia en la carrera, para luego examinar la teoría que se relaciona con dicha problemática, tras lo cual se llega a conclusiones y a alternativas de solución aplicables a la práctica laboral. Este nexo teoría-práctica se considera factible en la formación de los alumnos basado en el enfoque investigativo integrador como concepción de investigación en la enseñanza.

La propuesta incorpora un conocimiento que conduce al estudiante a la asimilación de habilidades y valores, que le permiten formarse en esa calidad de intelectual. En general, el saber usar el cine comercial enriquece el proceso docente educativo en función de formar un egresado integralmente preparado como ser capaz de contribuir al desarrollo social, desde su función como profesional de la educación.

#### Ejemplo de guía didáctica para el empleo del cine en las clases

Título: *Hotel Rwanda*

Año: 1996

Director: Terry George

Guión: Keir Pearson y Terry George

Intérpretes: Don Cheadle, Shapie Okendo, Nick Nolte, Joaquin Phoenix.

Síntesis: Paul pertenece a la etnia hutus y su esposa es tutsi. Él es el gerente de un hotel, es un hombre respetado y con buenas relaciones, su tranquilidad se verá afectada cuando se desata la guerra entre hutus y tutsi y el hotel donde trabaja se convierte en un refugio.

- ¿Qué conflicto estudiado en clase se recrea en la película?
- Anota en tu libreta las dos etnias que se mencionan al inicio del filme.
- Presta atención a la pregunta que realiza el periodista en el lobby del hotel cuando indaga sobre las verdaderas diferencias entre las dos etnias.
- ¿Qué opinión da el coronel de la ONU sobre las potencias occidentales?
- Presta atención al mensaje final del filme, y anota las cifras que llamen tu atención.
- ¿Qué opinión tienes sobre la frase final del filme?
- ¿Qué escena del filme te impactó más?

Sobre estos momentos, el profesor debe dirigir el debate realizar preguntas que consoliden los conocimientos que los estudiantes poseen sobre el tema, además, puede, en la medida que conozca, trabajar en pos de elevarles su cultura, tratar lo referido a la fotografía, el guión, las actuaciones y la ambientación.

## PARA CONCLUIR

Con el empleo del cine comercial, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia universal, se producen efectos positivos en el aprendizaje de contenidos históricos, se eleva el interés por la historia y esto permite la apropiación de modos de actuación relacionados con el empleo del cine comercial, en el tratamiento de los contenidos en las clases, además al implementar la concepción se potencia el proceso didáctico dentro del aula al realizar el visionado de los filmes descritos en los diferentes apartados, dando las orientaciones sobre las acciones a desarrollar con las guías y se realizan las preguntas que lleven a la elaboración de conjeturas dirigidas al logro de los objetivos, esto en un ambiente que propicie las ayudas en los pequeños grupos respecto al dominio de la cultura, la ideología y la propia historia, contribuye acertadamente a la formación de profesionales con un nivel cultural que les permite desenvolverse en las diferentes ramas que elijan en sus futuros roles profesionales.

## FUENTES

### HEMEROGRAFÍA

*Ariel*, Barcelona

*Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, La Habana

### BIBLIOGRAFÍA

Álvarez De Zayas, C., *Didáctica. La escuela en la vida*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1999.

Chávez Rodríguez, J., "Apuntes para el examen estatal de Didáctica", Material digital, 2004.

Caparrós Lera, J. M., *100 Películas sobre historia contemporánea*, Universidad de Barcelona, Alianza Editorial, 2004.

— y S. Alegre, *Análisis histórico de los films de ficción*, Universidad de Barcelona, 2008.

Ferro, M., *Historia contemporánea y cine*, Universidad de Barcelona, Editorial Ariel, 1995.

—, "Historia y cine", en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2000.

González Castro, V., *Profesión: comunicador*, La Habana, Editorial Pablo de la Torriente Brau, 1989.

——, *Teoría y Práctica de los medios de enseñanza*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1986.

Martínez-Salanova, E., "Aprender pasándolo de película. La utilización del cine en las aulas", en *Comunicar*, núm. 11 (2002), pp. 27-36.

Pons, J. D. P., *Cine y enseñanza*, Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

Santovenia, R., *Diccionario del cine*, La Habana, Editorial Arte y Literatura, 2001.

Valdés Águila, D., "Uso del cine en la enseñanza de la historia", en *Revista electrónica EduSol*, vol .18, núm. 63 (2018), pp. 107-112.

# ALFABETIZACIÓN CINEMATOGRAFICA PARA CURSOS DE MEDIOS AUDIOVISUALES E HIPERMEDIA EN LA FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Cinematographic Literacy for Audiovisual Media and Hypermedia courses at the Faculty of Arts and Design  
of the National Autonomous University of Mexico*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.20>

**MARIO ANTONIO BARRO HERNÁNDEZ**

Facultad de Artes y Diseño

Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 19 de abril de 2022 • Aprobado: 26 de abril de 2022

Cómo citar este artículo: Mario Antonio Barro Hernández, "Alfabetización cinematográfica para cursos de medios audiovisuales e hipermedia en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 165-184.

## RESUMEN

Los resultados de esta investigación muestran el potencial de aplicar la alfabetización cinematográfica (AC), junto con otras metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aula invertida, en las asignaturas de diseño en medios audiovisuales e hipermedia de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los logros obtenidos justifican el enfoque y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaron durante el ciclo escolar 2022-1. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio brindan información útil sobre cómo enseñar medios audiovisuales siguiendo una estrategia de alfabetización cinematográfica con 64 estudiantes de diseño. Los datos para la investigación se extraen del trabajo realizado con tres grupos diferentes, la realización de entrevistas y la redacción de un diario de investigación. El análisis temático se utilizó para revisar y sintetizar los resultados, englobando desafíos, los aciertos y la percepción general del estudiantado tras la experiencia. Los hallazgos revelaron que los estudiantes desarrollaron el pensamiento crítico en torno al cine como una forma de arte compleja inserta en un contexto más amplio. Además, adquirieron habilidades técnicas y teóricas para la producción y realización cinematográfica. Estos resultados sirven para reflexionar sobre los beneficios del uso educativo del cine en un contexto universitario. El estudio reconoce la necesidad de ampliar el enfoque a otras áreas de conocimiento de la carrera de Diseño y Comunicación Visual, así como en otros terrenos de la educación superior. Por tanto, este trabajo sugiere la inclusión de la alfabetización cinematográfica como estrategia didáctica en la formación universitaria, especialmente en estudios de artes y humanidades.

*Palabras clave:* alfabetización cinematográfica, alfabetización mediática, educación universitaria, educación formal, aprendizaje basado en problemas

## ABSTRACT

The results of this research show the potential of applying Cinematographic Literacy, along with other innovative teaching strategies such as Project-Based Learning (PBL) or the Flipped Classroom, in the subjects of Design in Audiovisual Media and Hypermedia of the Degree in Design and Visual Communication from the Faculty of Arts and Design of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The achievements obtained justify the approach and the teaching-learning activities that were developed during the 2022-1 school year. Therefore, the findings of this study provide useful information on how to teach Audiovisual Media following a Film Literacy strategy with 64 Design students. The data for the research is extracted from the work carried out with three different groups, the conduct of interviews and the writing of a research diary. The thematic analysis was used to review and synthesize the results, encompassing challenges, successes and the general perception of the student body after the experience. The findings revealed that students developed critical thinking around film as a complex art form embedded in a larger context. In addition, they acquired technical and theoretical skills for film production and filmmaking. These results serve to reflect on the benefits of the educational use of cinema in a university context. The study recognizes the need to broaden the focus to other areas of knowledge of the Design and Visual Communication career, as well as in other fields of higher education. Therefore, this work suggests the inclusion of Film Literacy as a didactic strategy in university education, especially in Arts and Humanities studies.

*Key words:* Film literacy, media literacy, university, formal education, Problem-Based Learning

## INTRODUCCIÓN

La conferencia *Alfabetización mediática e informacional para las sociedades del conocimiento* celebrada en Moscú en junio de 2012 tuvo como objetivo, entre otros, aumentar la conciencia pública sobre la importancia de la promoción de la alfabetización mediática y reflexionar sobre el papel de los medios de comunicación en la educación. En el informe publicado tras dicha conferencia, la alfabetización mediática e informacional (*Media and Information Literacy - MIL*) se define como:

[...] una combinación de conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas necesarias para acceder, analizar, evaluar, utilizar, producir y comunicar información y conocimiento de manera creativa, legal y ética que respete los derechos humanos. Las personas alfabetizadas en medios e información pueden utilizar diversos medios, fuentes de información y canales en su vida privada, profesional y pública. Saben cuándo y qué información necesitan y para qué, dónde y cómo obtenerla. Entienden quién ha creado esa información y por qué, así como los roles, responsabilidades y funciones de los medios, los proveedores de información y las instituciones de la memoria. Pueden analizar la información, los mensajes, las creencias y los valores transmitidos a través de los medios de comunicación y cualquier tipo de productor de contenido, y pueden validar la información que han encontrado y producido frente a una variedad de valores genéricos, Criterios personales y basados en el contexto. Por lo tanto, las competencias MIL se extienden más allá de las tecnologías de la información y la comunicación para abarcar el aprendizaje, el pensamiento crítico y las habilidades interpretativas más allá de los límites profesionales, educativos y sociales (UNESCO, 2012).

Siguiendo con los planteamientos establecidos por la UNESCO, es posible comprender que esa concepción de alfabetización mediática e informacional se compone de diversos tipos de alfabetizaciones (en función del medio particular al que se refiera), entre las que se encontraría la alfabetización cinematográfica. En el documento *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para Profesores* (2011, p. 19) se puede apreciar todas las que son señaladas por este grupo de expertos:

**Tabla 1. Tipos de alfabetización mediática**

<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización mediática	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización de noticias
<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización informacional	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización computacional
<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización en libertad de expresión (LDE)	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización en Internet
<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización en libertad de información (LDI)	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización digital
<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización bibliotecaria	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización cinematográfica
	<input checked="" type="checkbox"/> Alfabetización en juegos

Fuente: UNESCO, 2011, p. 19.

A partir del encuadre previo dentro de la definición de alfabetización mediática, el concepto de alfabetización cinematográfica que sirve a los intereses del presente estudio es similar al que se presenta en el documento Framework for Film Education in Europe (BFI, 2015, p. 3):

**Tabla 2. Objetivos de la AC en el contexto europeo**

- Comprender qué es específico y distintivo del cine.
- Saber que el cine se produce y consume tanto de forma colectiva como colaborativa, así como personal e individualmente.
- Comprometerse personalmente con el cine desde una perspectiva crítica, estética, emocional, cultural y creativa.
- Acceder con regularidad a una amplia variedad de cine y formatos de películas.
- Desarrollar conciencia del contexto social e histórico del cine.
- Ser capaz de reflexionar sobre las diferentes formas de experimentar, explorar y aprender el cine.

Traducción propia. Fuente: BFI, 2015, p. 3.

La alfabetización cinematográfica, desde esta óptica, busca fomentar el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias para interpretar de forma crítica el medio fílmico y comunicarse a través de él. Al situarse, por una parte, como espectadores de películas no sólo por entretenimiento, sino que puedan visibilizar la inmensa diversidad cultural del mundo que habitan y fomentar el respeto a la alteridad. Por la otra, como creadores de imágenes, podrán observar y analizar diversas problemáticas actuales desde nuevos ángulos, por ejemplo, la creación de noticias falsas que ha crecido enormemente en los últimos años y genera desinformación lo que, a su vez, en algunos casos, promueve la polarización social, la intolerancia o el desconocimiento respecto a hechos científicos.

## OBJETIVOS

Esta investigación surge de la inquietud por introducir la alfabetización cinematográfica en cursos de diseño en medios audiovisuales e hipermedia en la carrera de Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Por tanto, el principal objetivo de este estudio fue reflexionar en torno a los resultados obtenidos tras aplicar una estrategia de AC para la enseñanza-aprendizaje del diseño en medios audiovisuales e hipermedia y analizar su potencial mediante un estudio de caso con estudiantes de tercer y quinto semestre de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México durante el ciclo escolar 2022-1.

## METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

### Estudio de caso: diseño en medios audiovisuales e hipermedia FAD-UNAM

La presente investigación sobre alfabetización cinematográfica (AC) se llevó a cabo en el curso 2022-1 del *laboratorio-taller de diseño en medios audiovisuales e hipermedia I* y *Laboratorio de diseño en medios audiovisuales e hipermedia I*, que se ofertan dentro del conjunto de asignaturas que forman parte del tronco común de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La fase de implementación del experimento duró lo mismo que el curso: 16 semanas entre agosto y diciembre del año 2021 y contó con la participación de un total de 64 estudiantes de licenciatura repartidos en tres grupos (2 de tercer semestre con 17 personas cada uno; y un grupo de quinto semestre con 30 estudiantes): chicos y chicas de entre 19 y 21 años de edad residentes en la Ciudad de México.

Durante el ciclo escolar 2022-1, la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la FAD-UNAM atendió a una población total de 2,171 estudiantes; de esta cifra, más del 70% son mujeres. En este ciclo se abrieron 70 grupos para todos los semestres de esta licenciatura y, específicamente de medios audiovisuales e hipermedia, fueron 26.<sup>1</sup>

Los cursos de la FAD-UNAM durante el ciclo escolar 2022-1 tuvieron que ser en línea a causa de la situación sanitaria de emergencia provocada por la pandemia de Covid19. En ese contexto, la facultad brindó a los docentes la oportunidad de diseñar e implementar la estrategia didáctica apoyada en innovación y TIC's que consideraran más pertinente para alcanzar las metas de aprendizaje esperadas durante este periodo excepcional. Al mismo tiempo, se instó a los profesores a mantener una postura abierta a la flexibilidad y la experimentación con métodos alternativos de enseñanza y evaluación.

Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México, los cursos *laboratorio-taller de diseño en medios audiovisuales e hipermedia I* (3er. semestre) y *laboratorio de diseño en medios audiovisuales e hipermedia I* (5to. semestre) se ofrecen a futuros profesionales del diseño y la comunicación visual que, si bien pueden tener cierto interés por el cine en general, no se matriculan en esta carrera buscando una formación profesional sobre aspectos técnicos, artísticos o estilísticos del medio cinematográfico. El curso de 3er. semestre está diseñado para 32 horas y el de 5to. para 96 horas de enseñanza, así como trabajos en grupo y prácticas de producción.

Como se mencionó anteriormente, debido a la necesidad de ejecutar un modelo de educación remota de emergencia, las clases mantuvieron su duración de 16 se-

<sup>1</sup>Fuente: Informe de gestión de la Dirección de la Facultad de Artes y Diseño (2022).

manas, pero sólo se ofreció una sesión sincrónica a la semana. La estrategia didáctica imperante fue la de aula invertida (*flipped classroom*). Las herramientas tecnológicas que se utilizaron para soportar el proceso de enseñanza y aprendizaje fueron: un LMS Moodle (imagen 1), clase sincrónica con videoconferencia en Zoom (imagen 2) y mensajería instantánea mediante un grupo de WhatsApp (imagen 3).

Imagen 1. Captura de pantalla aulas virtuales en Moodle. 3ro. (izquierda) y 5to. (derecha)

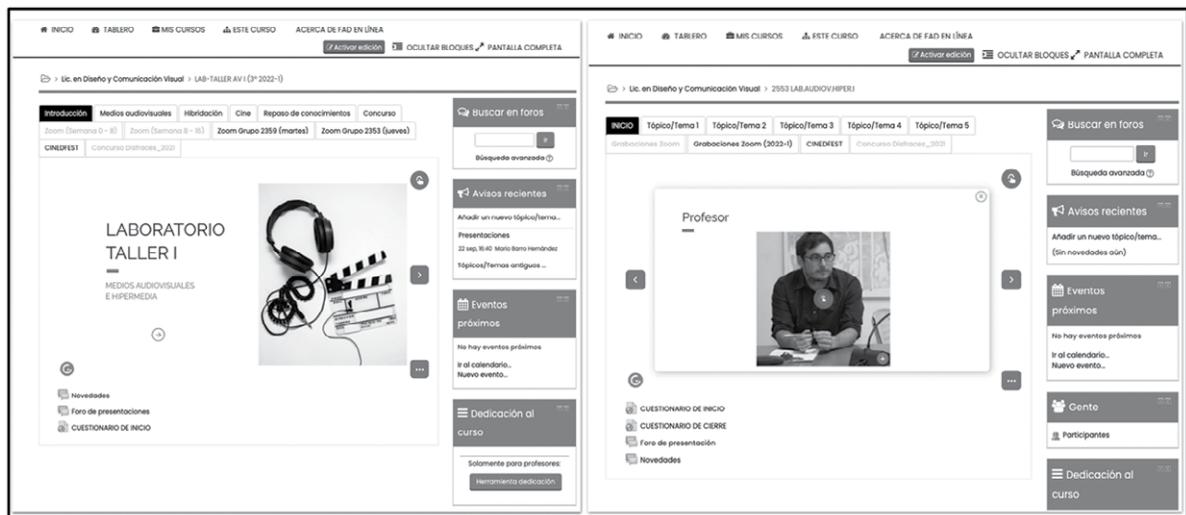
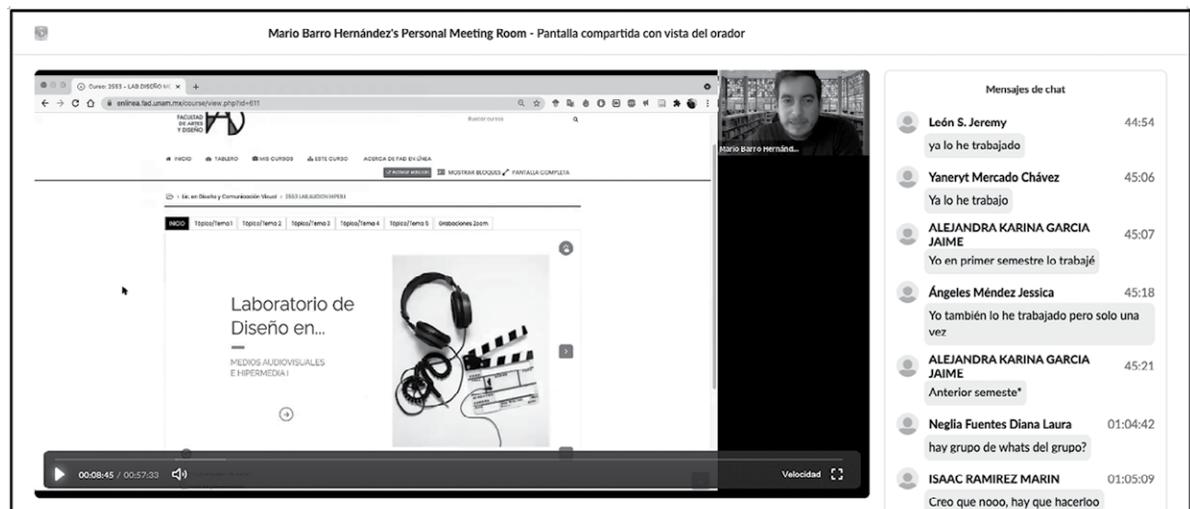
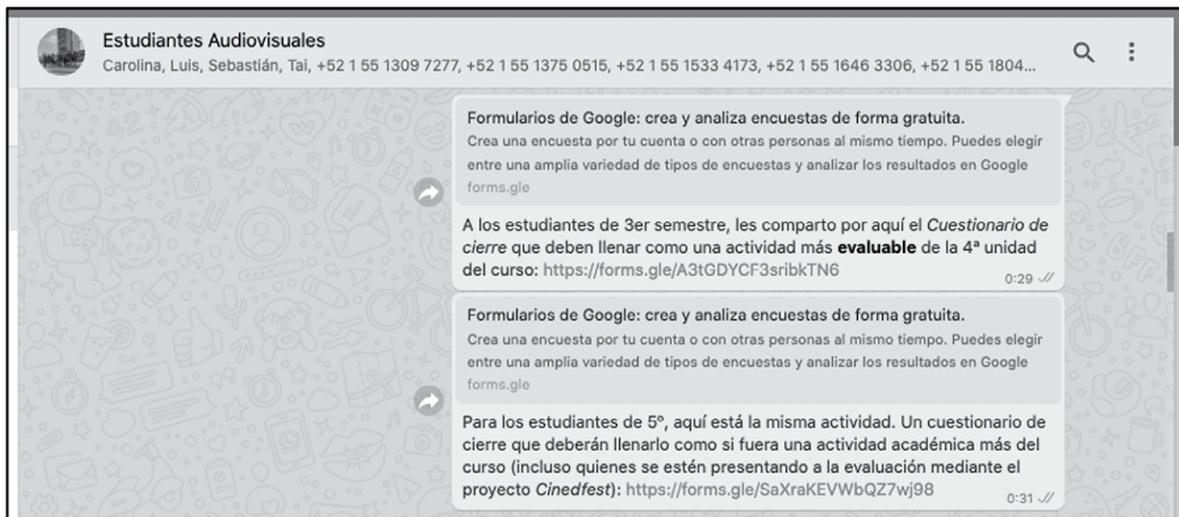


Imagen 2. Captura de pantalla de videoconferencia en Zoom con el grupo de 5to. semestre



### Imagen 3. Captura de pantalla del grupo de WhatsApp con todo el estudiantado



Como docente del curso, realicé varias funciones entre las que destacan: conferencias sobre aspectos teóricos, técnicos y estilísticos del cine; revisión de carpetas de producción; asesoría para los rodajes y la producción; gestiones para el estreno y la distribución posterior de los trabajos del alumnado. Respecto a las clases sobre aspectos teóricos, técnicos y estilísticos del cine, mi objetivo era establecer un contexto histórico-cultural de la evolución del cine, para presentar los movimientos, los cineastas y las obras más influyentes en la historia y el desarrollo del cine. En segundo lugar, me propuse describir diferentes elementos del cine (forma, género, estilo de dirección de arte y puesta en escena, fotografía, sonido, música, etc.), sus funciones y su importancia general para el análisis de cualquier película. Y, en tercer lugar, introduje las dimensiones del análisis cinematográfico siguiendo principalmente las aportaciones del neoformalismo (Bordwell y Thompson, 1995). Los análisis que llevaban a cabo los estudiantes estuvieron directamente relacionados con la lista de temas y recursos didácticos elaborados para las clases, denominados unidades de apoyo para el aprendizaje (UAPA), y que a continuación se exponen; incluye el contenido y las actividades a realizar para reforzar los conocimientos en cada categoría de estudio:

**Tabla 7. Recursos didácticos de elaboración propia para el curso 2022-1**

<p><i>Las formas del cine: el género en la ficción narrativa</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/las-formas-del-cine-el-genero-en-la-ficcion-narrativa/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/las-formas-del-cine-el-genero-en-la-ficcion-narrativa/</a></p>
<p><i>De vaqueros, detectives, héroes y cantantes: grandes géneros cinematográficos</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/de-vaqueros-detectives-heroes-invasores-y-cantantes-grandes-generos-cinematograficos/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/de-vaqueros-detectives-heroes-invasores-y-cantantes-grandes-generos-cinematograficos/</a></p>
<p><i>Documental y vanguardia: la no ficción en el cine</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/documental-y-vanguardia-la-no-ficcion-en-el-cine/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/documental-y-vanguardia-la-no-ficcion-en-el-cine/</a></p>
<p><i>Escribir con imágenes en movimiento. Fotografía cinematográfica</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/escribir-con-imagenes-en-movimiento-fotografia-cinematografica/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/escribir-con-imagenes-en-movimiento-fotografia-cinematografica/</a></p>
<p><i>Música, diálogos, incidentales: el sonido en el cine</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/musica-dialogos-incidentales-el-sonido-en-el-cine/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/musica-dialogos-incidentales-el-sonido-en-el-cine/</a></p>
<p><i>¡Corte y pega! La edición cinematográfica</i> <a href="https://uapa.fad.unam.mx/uapa/corte-y-pega-la-edicion-cinematografica/">https://uapa.fad.unam.mx/uapa/corte-y-pega-la-edicion-cinematografica/</a></p>

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP)

En el manual *Investigación de acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña* (2016) los autores la definen como un proceso participativo y democrático preocupado por el desarrollo de conocimiento práctico para propósitos humanos valiosos; busca unir la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en la búsqueda de soluciones a los problemas que preocupan a las personas (Zapata & Rondán, 2016, p. 7). Por tanto, la IAP requiere la implicación del investigador en una acción participativa.

La IAP suele constar de cuatro ciclos: planificación, actuación, observación y reflexión. Como investigador y docente a cargo de los grupos sobre los cuales se llevó a cabo el experimento, participé en todas las fases. Antes del curso, me reuní con otros colegas docentes del colegio de medios audiovisuales y discutimos la mejor forma de integrar la AC a la estructura de mis dos asignaturas en el contexto de las clases en línea. Durante el semestre, actué como profesor, asesor y responsable de la distribución de los recursos didácticos entre el alumnado. Al mismo tiempo, estuve presente en todas las clases observando a los estudiantes progresar a medida que consultaban los materiales disponibles para la formación mediante AC. Después de cada sesión, en un diario de investigación iba tomando notas con mis observaciones personales y las respuestas del estudiantado a mis preguntas de investigación.

El conocimiento que proviene de la IAP es una construcción social, incrustada dentro de un sistema de valores culturales, que promueve algún modelo de interacción humana. El conocimiento en la IAP se obtiene haciendo, es práctico y sirve para la vida cotidiana de quienes lo realizan. Un propósito más amplio de la investigación-acción es contribuir al mayor bienestar de cada ser humano y sus comunidades. La investigación-acción tiene un propósito humanista y, en consecuencia, se centra en el desarrollo de la vida de las personas y las comunidades. Además, el conocimiento que resulta de la IAP no sólo es práctico, sino también transformador, ya que busca cambios positivos en el entorno humano actual.

Este estudio tuvo como objetivo influir en la forma en que se utiliza el cine en la educación y desarrollar un posible camino para implementar la alfabetización cinematográfica en el contexto educativo mexicano. De esta manera, esta IAP buscaba obtener como resultados un conocimiento práctico y transformador.

## **EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Este apartado sintetiza los resultados alcanzados por este estudio sobre el potencial para la enseñanza y el aprendizaje del diseño para medios audiovisuales e hipermedia mediante una estrategia de alfabetización cinematográfica. Tras el análisis de la percepción estudiantil, la propuesta demostró ser útil y provechosa, aunque no está exenta de tensiones y desafíos. Según se desprende de los testimonios, la actividad mejor valorada fue la realización de un cortometraje para participar del Festival Educativo de Cine para Centros Educativos (CINEDFEST), ya que representa una oportunidad para que los estudiantes expresen artísticamente sus ideas, pongan en práctica lo aprendido y participen de un evento internacional de exhibición cinematográfica con el resultado del trabajo escolar. Al mismo tiempo, la estrategia diseñada permite practicar habilidades de escritura, habilidades de producción de vídeos y habilidades de presentación oral. Las actividades en grupo brindaron una oportunidad extraordinaria para que los estudiantes se familiaricen más entre sí y desarrollen oportunidad de interacción entre ellos, lo cual fue percibido de un modo muy positivo teniendo en cuenta la situación de clases en línea por pandemia en la que nos encontrábamos y las dificultades que conllevaba, como falta de compañerismo y convivencia cotidiana entre pares.

## **DESAFÍOS DE LA AC EN CLASES DE MEDIOS AUDIOVISUALES E HIPERMEDIA**

Durante el curso, los estudiantes se encontraron con varios desafíos que interfirieron en sus experiencias de aprendizaje. Una de las principales críticas se refería a las limitaciones causadas por la obligatoriedad de que el curso fuera dictado online debido a que la UNAM aún permanecía tomando medidas de seguridad como el distanciamiento social durante el ciclo escolar 2022-1 a causa de la pandemia por Covid19. Muchos de los testimonios van en esa dirección, aunque en la mayoría de casos

lo hacen de un modo empático y comprensivo “Se permitió un desarrollo teórico, por cuestiones de pandemia hizo falta un acercamiento más palpable con la asignatura” (2021184935, tercer semestre).

Hay una visión compartida en torno a la expectativa de un mejor aprovechamiento de las actividades del curso en una modalidad presencial o, por lo menos, no condicionada por la pandemia y el distanciamiento social. Por ejemplo: “se cumplieron los objetivos, aunque falta aplicarlos de manera presencial y práctica en las instalaciones de la FAD” (2021230503, quinto semestre). Otros estudiantes escribieron lo siguiente:

(El curso mejoraría) siendo en presencial, yo sé que estos últimos semestres en línea no fueron por elección de nadie, pero pienso que con prácticas presenciales se podría aprovechar mucho más, independientemente de eso, pienso que el curso está muy bien planeado y organizado aún con la pandemia, no tengo más comentarios al respecto (202173320, quinto semestre).

Otro desafío importante que se mencionó con frecuencia en los cuestionarios de cierre fue la presión por los tiempos que dicta el calendario escolar. Aunque el curso duró lo mismo en tercero y quinto (16 semanas), la carga lectiva no es la misma en ambos programas. Los estudiantes de tercer semestre se comprometen con 32 horas lectivas, en contraste con los de quinto, cuyo curso es tres veces más largo: 96 horas. Durante ese tiempo, los estudiantes están expuestos a una gran cantidad de información, en su mayoría desconocida para ellos, también de otras asignaturas de la carrera, así como una extraordinaria carga de tareas de todas ellas. El horario fue muy intenso, especialmente para los grupos de tercero. Los estudiantes no sólo debían estar presentes durante las sesiones sincrónicas, participar en discusiones y tareas grupales, sino también completar actividades individuales y consultar de forma autogestiva los materiales didácticos disponibles en el Moodle. Por tal motivo, algunos testimonios fueron tan contundentes como este: “(El curso) fue muy completo, pero bastante extenso, este periodo de clase no me dio tiempo ni de revisar la mitad de lo que se nos ha enseñado” (202134211, tercer semestre).

Además de los principales materiales didácticos que se usaron para el curso (las unidades de apoyo para el aprendizaje y los vídeo-talleres del festival Cinedfest), se ofreció al estudiantado la posibilidad de que, voluntariamente, quienes quisieran consultaran artículos académicos sobre cine disponibles en el aula virtual. La lectura de estos textos que se centraban en algunos temas específicos relacionados con la teoría del cine también representaron cierto nivel de dificultad para algunos estudiantes:

“Algunas lecturas eran un poco difíciles pues tenían algunos tecnicismos más avanzados, pero eso ayuda a mencionar las cosas por cómo son y adquirir mayor vocabulario” (2021184935, tercer semestre).

Como se puede apreciar en la última cita, el desafío de leer artículos se relaciona con la problemática falta de tiempo. Las restricciones de tiempo al leer textos complejos, combinadas con la naturaleza complicada del lenguaje académico presionaron a los estudiantes. Los testimonios sugieren que el curso de tercero debe realizarse en un período más largo, en lugar de 32 horas. Los estudiantes no deben sentir estrés ni presión y deben tener suficiente tiempo para completar las tareas con el fin de generar aprendizajes significativos sin frustración. El cine tiene un lenguaje complicado que requiere tiempo para observar, comprender y poner en práctica. Además, debería existir el tiempo suficiente que permita que la lectura análisis y comprensión de textos académicos no resulte pesada y evitar caer en un conflicto identificado por uno de los estudiantes: “Me gustó (el curso) pero creo que tanto contenido puede hacer que el estudiante no logre analizar y observar” (2021020930, quinto semestre).

Del mismo modo, la estrategia didáctica aplicada de aula invertida durante el curso, con materiales didácticos disponibles en Moodle y sesiones sincrónicas para hacer trabajo en grupo y brindar retroalimentación, resultó un reto novedoso para una buena parte del estudiantado. En algunos casos esta situación resultó problemática:

Creo que cuando asistíamos todos, las mini salas de reunión, aunque fueran una idea prometedora, no lograron ser tan productivas para el tiempo de clase que se invertía en ellas, pues muchas veces los alumnos se encontraban en fases del proceso (o de plano actividades) completamente distintas, entonces a veces no había muchos puntos en que se pudiera coincidir para la retroalimentación, además de que algunos de los alumnos no solían participar de manera alguna (2021045516, quinto semestre).

Sin embargo, también algunos estudiantes identificaron las ventajas de esta forma de estructurar las sesiones sincrónicas:

Me gustó mucho la forma de trabajo que se realizaba en las reuniones, a pesar de que no me gustan mucho las actividades en equipo, resultaron mejor pues disminuimos la carga de trabajo, al mismo tiempo aprendíamos entre nosotros los compañeros, solo para ciertas actividades considero que se requería más tiempo para la organización de los equipos (2021002647, tercer semestre).

Por último, sólo me queda señalar que un desafío asociado a generar conocimientos a través de alfabetización cinematográfica y haciendo un uso del cine como recurso y estrategia didáctica con estudiantes de Diseño y Comunicación Visual es que algunos pueden apreciar que se aleja respecto a la formación de un perfil profesional específico de diseñadores y de la relación con el campo laboral. En ese sentido, estos son algunos testimonios recopilados a través del instrumento de evaluación: "Las dinámicas de trabajo a veces no me dejaban claras las herramientas que puedo ocupar en mi vida profesional" (202134211, tercer semestre); "De igual forma, a veces no entendía la reacción de las herramientas que se nos brindaban con la carrera que estoy cursando" (2021034211, tercer semestre).

## ACIERTOS DE LA AC EN CLASES DE MEDIOS AUDIOVISUALES E HIPERMEDIA

Entre los aciertos identificados por el estudiantado, unos tienen que ver con los puntos que toca el plan de estudios de la carrera con relación al perfil del profesional del Diseño y la Comunicación Visual. Por ejemplo, los estudiantes identificaron que durante el curso vieron fortalecidas las habilidades necesarias para trabajar en equipos multidisciplinares y, al mismo tiempo, que sus trabajos pudieran ser aprovechados para la participación en un proyecto internacional: el Festival de Cine Educativo CINEDFEST.

En segundo lugar, otro aspecto que se valoró positivamente fue la congruencia de la estrategia seguida con las indicaciones del plan de estudios:

Se menciona en el plan de estudios, que en la bibliografías de consulta se deben incluir la implantación de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación (sistemas y plataformas interactivas, blogs, redes sociales, entre otros), para recuperar comentarios, observaciones, recomendaciones y aportaciones en torno a contenidos temáticos y actividades académicas, y durante el curso esto se cumplió muchísimo, porque siempre hubieron materiales de consulta muy didácticos y originales, los cuales ayudaron muchísimo a comprender los temas y practicarlos más (2021073320, quinto semestre).

En tercer lugar, el estudiantado señaló acertada el diseño de la estructura y el contenido al que tuvieron acceso durante el curso:

El material compartido para la realización de este curso fue de mucha ayuda pues además de ser de fuentes confiables, eran fáciles de entender y no se tornaba tan tedioso o pesado (2021143503, tercer semestre).

Las unidades siempre estuvieron bien organizadas de manera sencilla así como también las clases fueron en orden cronológico y siempre estaban abiertas a tiempo para nuestra consulta de los materiales ayudando a cumplir los tiempos establecidos y terminar el programa de forma ordenada (2021182507, tercer semestre).

Es bastante dinámico, me gustaron mucho las actividades pues además de investigar y participar, la retroalimentación de verdad me ayudaba a entender mejor las cosas (2021034211, tercer semestre).

En cuarto lugar, otro aspecto muy destacable de los comentarios hechos por el estudiantado tiene que ver con la orientación práctica del curso, pues una estrategia didáctica que orientó el diseño de este experimento fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Además del ABP, otro modelo tecno-pedagógico puesto en práctica fue el de aula invertida (flipped classroom). En los comentarios de algunos estudiantes es posible

apreciar que es considerado una ventaja, sobre todo asociado a la gestión de los tiempos de estudio y de prácticas: "La manera de evaluar es eficiente y no se vuelve pesada, pues el hecho de trabajar de manera constante dentro del horario de clase aligera la carga" (2021143503, tercer semestre).

Por último, otro importante apartado de esta sesión de aciertos tiene que ver con la percepción del estudiantado con relación a la condición de acceso a un conocimiento profesionalizante y útil para la inserción en el campo laboral: "Con temas como los roles dentro de una producción audiovisual pienso que es más fácil detectar tus habilidades y fortalezas para descubrir el perfil del diseñador en tu campo" (2021230503, quinto semestre).

En resumen, la estrategia de alfabetización cinematográfica diseñada para estos cursos generó resultados muy satisfactorios para los estudiantes. Además, desde la primera sesión tuvieron oportunidad de compartir sus ideas, experiencias, opiniones, dudas y expectativas, así como a participar en debates sobre los temas incluidos en los programas.

Los resultados positivos se lograron gracias al enfoque educativo desarrollado durante el ciclo escolar 2022-1 para la clase de 3º y 5º de medios audiovisuales e hipermedia, que mezcló la alfabetización cinematográfica con la educación mediática y la teoría cinematográfica neoformalista. El enfoque educativo de alfabetización cinematográfica se ajustó a las actuales circunstancias de pandemia gracias a la incorporación de estrategias didácticas innovadoras, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aula invertida.

## PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL

A continuación, se comparte una serie de testimonios que dan cuenta de otros aspectos generales de la percepción estudiantil respecto a los cursos de diseño en medios audiovisuales e hipermedia que se impartieron durante el ciclo escolar diseño en medios audiovisuales e hipermedia (2022-1) incorporando AC. En primer lugar, se habla de la importancia de adquirir estos conocimientos en el contexto de los estudios contemporáneos de diseño y comunicación visual:

El Diseño se encuentra en todos los ámbitos de la vida cotidiana, ahora en pandemia uno de los más recurrentes y populares ante la multitud, son el cine, la televisión, redes sociales, etc., estos medios audiovisuales tienen un estudio base, y un diseño previo. Estos conocimientos son claramente adquiridos por un estudio especializado, como es el programa de la asignatura en torno a la carrera. Formalizando así el uso de los conocimientos adquiridos para su uso correcto en torno a las necesidades tecnológicas de la sociedad (2021231544, tercer semestre).

Los aprendizajes adquiridos durante el curso del taller de medios audiovisuales e hipermedia son de utilidad como herramienta y entendimiento de los medios de comunicación masiva, así como facilita la resolución de problemáticas sociales, las cuales son de vital importancia para la profesión del Diseño y Comunicación Visual (2021234843, tercer semestre).

En segundo lugar, se valora el cumplimiento de metas del plan de estudios a lo largo del curso y cómo los materiales empleados sirvieron para ello:

En el plan de estudios se menciona que se deben de formar profesionales con una actitud ética, crítica, responsable, con una visión humanística, que le permita proponer, sustentar, evaluar y decidir, soluciones funcionales, creativas e innovadoras para el diseño de la comunicación visual. Y definitivamente esto se ve

reflejado en la bibliografía brindada. En la última clase se colocó un video de CINEDFEST, el cual habla de los derechos de autor y el copyright, y que se recalque tanto la parte ética al momento de hacer un proyecto audiovisual, pienso que definitivamente ayuda a cumplir con los objetivos del plan de estudios (2021073320, quinto semestre).

Siendo los objetivos principales en el plan de estudios el trabajo en equipo, resolución de problemas, conocimiento para gestión de proyectos y el realizar trabajos multidisciplinarios, considero que en la materia se pusieron en práctica dichos objetivos en la elaboración de las actividades (2021150122, quinto semestre).

En concordancia con uno de los aspectos más destacables de la alfabetización cinematográfica, el que tiene que ver con el propósito de expandir concepción cultural sobre lo que es el cine y las diversas posibilidades estéticas, sociales, educativas, etc., este curso le abrió un nuevo horizonte al estudiantado, que rebasa la concepción habitual del cine como producto recreativo para el ocio y entretenimiento.

A fin de mejorar el conocimiento previo acerca de las diversas formas comunicativas existentes en el mundo, no solo como uso exclusivo para el aprendizaje, sino también como una forma de ocio y apreciación cultural, como lo es el cine, el presente curso abarcó todas mis expectativas y consideraciones que tome en cuenta a la hora de escoger la carrera de diseño, y haber consultado el programa de la asignatura. los diferentes formatos de hipermedia y audiovisuales se abrieron a lo largo del curso, con una grata y clara explicación (2021231544, tercer semestre).

En último lugar, pero no por ello menos importante, está el reconocimiento por parte del estudiantado hacia el proceso de enseñanza y la labor docente:

En el proceso de enseñanza me parece muy bueno y perfectamente adaptado a la modalidad, además me gustaría destacar el compromiso que se tuvo por procurar que siempre se entendieran los temas además de que si en alguna cosa con relación a lo visto no logramos entender se explicaba de forma entendible, el enfoque nunca se perdió y siempre hubo compromiso por parte de quien brindaba la información hacia el grupo tratando de tener temáticas (2021182507, tercer semestre).

El enfoque es el adecuado para la carrera pues como diseñadores entendemos que podemos usar cualquiera de estos medios audiovisuales para transmitir mensajes hacia una comunidad, además es importante como estudiante lograr identificarlos y saber cuáles son sus características principales (2021143503, tercer semestre).

## CONCLUSIONES

### CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo era mostrar resultados y algunos de los testimonios recabados a partir de la aplicación de una estrategia de alfabetización cinematográfica con estudiantes de Diseño y Comunicación Visual de la FAD-UNAM durante el ciclo escolar 2022-1 siguiendo una metodología basada en estrategia de alfabetización mediática combinada con la teoría neoformalista del cine (Bordwell, D., & Thompson, K.) y soportada con la estrategia y los materiales didácticos proporcionados por el Festival de cine educativo *Cinedfest*, con recursos educativos de elaboración propia llamados unidades de apoyo para el aprendizaje (UAPA).<sup>2</sup>

Los hallazgos de este estudio sugieren que el enfoque fue exitoso, ya que los estudiantes experimentaron una nueva forma de enseñanza-aprendizaje para el diseño en medios audiovisuales e hipermedia, basada en una serie de procesos y prácticas, que permitieron la inmersión y el desarrollo en la cultura cinematográfica al mismo tiempo que se lograban las metas del programa de las asignaturas.

El enfoque diseñado ofrece un nuevo horizonte para la enseñanza y el aprendizaje del diseño en medios audiovisuales e hipermedia. Entre los logros más destacables de la estrategia de alfabetización cinematográfica desplegada con este estudio está haber alcanzado entre el estudiantado el desarrollo de tres dimensiones educativas fundamentales para el perfil de un estudiante y un profesional del Diseño y la Comunicación Visual:

- 1) Desarrollo del *pensamiento crítico* respecto al medio cinematográfico;
- 2) Desarrollo del *bagaje cultural e intelectual* sobre la evolución histórica del cine, su concepción artística, así como el reconocimiento y análisis de diferentes formas y estilos;
- 3) Desarrollo de la *dimensión creativa*, mediante la toma de decisiones artísticas para la producción de un proyecto de cortometraje.

El desarrollo del hábito reflexivo y la facultad crítica es una parte importante de todo proceso educativo, pero más si cabe en el contexto universitario. Las habilidades de pensamiento crítico que se alcanzaron en el marco de esta investigación fueron trabajadas desde un acercamiento social y colaborativo, a través de actividades de reflexión realizadas en los foros del aula virtual y las sesiones de debate por videoconferencia. El desarrollo de

<sup>2</sup>Ver UAPAS-FAD en línea, <https://uapa.fad.unam.mx/> [consultado el 18 de enero de 2022].

la dimensión crítica del estudiantado que participó en este estudio se plasmó, por un lado, en una concepción más amplia respecto a las formas en que las películas pueden afectarnos, conmovernos, desafiarnos y confrontarnos; y, por otra parte, en el reconocimiento de los usos educativos del cine, quedando clara la diferenciación respecto a su ámbito comercial y de entretenimiento. Al mismo tiempo que se estudiaron aspectos teóricos y prácticos del diseño en medios audiovisuales, -lo cual permitió que se alcanzaran los objetivos del programa-, se reflexionó en torno al anclaje de la enseñanza del cine en las escuelas.

Con relación al desarrollo del bagaje cultural mediante alfabetización cinematográfica, esta posibilidad se basa en que el cine puede ayudarnos a conocernos más y mejor a nosotros mismos y a nuestra identidad cultural y nacional, así como nuestra Historia, incluyendo las costumbres, la ideología o la organización política, social, geográfica, etc. Además, también puede acercarnos al reconocimiento de la singularidad de otras personas, otras culturas, otros tiempos, otras ideas y valores. Cuanto más amplio sea el acceso a la diversidad de cinematografías mundiales, más profundo y amplio puede llegar a ser el conocimiento del mundo en el que vivimos. El fortalecimiento de la cultura cinematográfica en el marco de esta investigación se basó en facilitar al estudiantado técnicas, herramientas y recursos para el acceso a una gran variedad de películas de todas las épocas y un amplio rango de nacionalidades, para luego debatir y discutir sobre ellas en las sesiones sincrónicas de clases. Comprender que las películas se relacionan con el contexto político, económico, social, artístico y cultural de cada época es una dimensión importante del desarrollo del bagaje cultural a partir de la alfabetización cinematográfica. Además, debatir y desafiar los criterios que se usan habitualmente para la curaduría de cine fue otro de los abordajes que comúnmente se aplicaron durante el curso. De las actividades de enseñanza-aprendizaje que se describieron en el apartado anterior, las que

guardan más relación con esta dimensión fueron las de crear "rankings" eligiendo los títulos favoritos del estudiante en determinadas categorías como el documental o el cine de género.

Por último, respecto al desarrollo de la dimensión creativa, el advenimiento de la tecnología digital ha abierto la posibilidad de que los espectadores se puedan convertir también en creadores. Por lo tanto, la alfabetización cinematográfica que se desplegó en esta investigación rebasa la estrategia de ver películas de una manera crítica e informada, para alcanzar un proceso cognitivo de orden superior e interrelacionado con el pensamiento crítico: la creación. Para llegar al proceso creativo, fue necesario que los estudiantes pusieran en prácticas muchas habilidades imprescindibles para el éxito académico y profesional, tanto en medios audiovisuales, como en sus estudios de Diseño y Comunicación Visual: la investigación; el análisis; el prototipado; las prácticas con herramientas tecnológicas; la comprensión estética; el juicio crítico; sus capacidades intelectuales, imaginativas, creativas e intuitivas; y una comprensión de las interrelaciones entre la imagen en movimiento y otras formas de arte, disciplinas y prácticas del diseño. Por ejemplo, además de la realización del corto, se requirió que diseñaran un cartel para el mismo.

Todo lo anterior, arrojó como resultados un modelo de aprendizaje práctico del diseño en medios audiovisuales e hipermedia; fomento del ámbito creativo para la autoexpresión e independencia en la exploración de pensamientos, ideas y prácticas creativas; facilitar el desarrollo de habilidades para el diseño, la organización y la ejecución de proyectos en equipo; gestionar recursos en relación con una producción cinematográfica; y demostrar competencia técnica en el uso de dispositivos para la realización cinematográficas.

En síntesis, este estudio demostró que es viable incorporar alfabetización cinematográfica en clases de medios audiovisuales e hipermedia de la carrera de Diseño y Comunicación Visual de la FAD-UNAM. Además, describió las actividades de enseñanza-aprendizaje que se pueden incorporar a la secuencia didáctica de los cursos de tercero y quinto semestre para mejorar la experiencia del estudiantado y alcanzando las metas previstas por el programa. Después de completar este curso, los estudiantes identificaron los beneficios de aprender Diseño con alfabetización cinematográfica. Estudiar así permite aprender apreciando las cualidades artísticas del cine; reforzar las habilidades de trabajo en equipo, dada la naturaleza colaborativa de las producciones cinematográficas; apreciar la complejidad del medio, analizando críticamente desde un punto de vista histórico, social, cultural y económico.

Es preciso aprovechar el empujón hacia la innovación y la transformación educativa que ha traído consigo la emergencia sanitaria. Existe un consenso generalizado sobre la importancia de aplicar metodologías participativas con las generaciones actuales de estudiantes. Los resultados de esta investigación muestran que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) encaja con las posibilidades que ofrece el enfoque de alfabetización cinematográfica descrito. La emergencia sanitaria por Covid19 ha vislumbrado con más fuerza que nunca la necesidad de abrir nuevas líneas de investigaciones en torno a formas alternativas de enseñanza y aprendizaje de las artes y el diseño. En muchos países, con más o menos dificultades, las clases por videoconferencia han permitido continuar a distancia la formación en todos los niveles, incluyendo la Universidad. Además, plataformas de *streaming* como Retina Latina o Filmin ofrecieron acceso gratuito a su catálogo de películas durante la cuarentena, convirtiendo el cine en un recurso accesible para el profesorado que desee utilizarlo.

El enfoque de alfabetización cinematográfica y las prácticas de enseñanza-aprendizaje descritas en esta investigación proporcionan información valiosa para docentes de medios audiovisuales e hipermedia y estudiantes universitarios de diseño y comunicación visual. Sin embargo, este estudio sugiere la posibilidad de que la estrategia propuesta pueda ser aplicada en otros contextos y en otras áreas de conocimiento a partir del desarrollo de nuevas líneas de investigación.

## FUENTES CONSULTADAS

- Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, *Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Cine y Educación*, Madrid, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, 2018.
- Barro Hernández, Mario, *Usos didácticos del cine: Introducción al análisis*, Coursera, s. a., <https://www.coursera.org/learn/usos-didacticos-del-cine>
- Berenguer-Albaladejo, C., *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*, Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Alicante, 2016, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59358>
- British Film Institute, *Framework for Film Education in Europe*, British Film Institute, 2015.
- Bordwell, D., y K. Thompson, *El arte cinematográfico: una introducción*, Paidós, 1995.
- Cantó Milà, N., *Fundamentos de la investigación cualitativa*, Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC), s. a.
- Champoux, J. E., "Film as a Teaching Resource", en *Journal of Management Inquiry*, 8 (2), pp. 206-217.
- Fernández, A. Y. M., y E. M. P.Roldán, "El diario pedagógico como herramienta para la investigación", en *Itinerario educativo*, 26 (60), pp. 117-128.
- Lara, F., M. Ruiz, y M. Tarín, *Cine y educación: Documento marco para el proyecto pedagógico de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*, 2019.
- Livingstone, S., *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*, 2004.
- Marti, J. A., M. Heydrich, M. Rojas, y A. Hernández, A., "Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente", en *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), pp. 11-21.
- Martínez-Salanova-Sánchez, E., "El valor del cine para aprender y enseñar", en *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 10 (20), pp. 45-52.
- Mieles Barrera, M. D., G. Tonon, y S. V. Alvarado Salgado, "Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social", en *Universitas humanística*, 74 (2012).
- Pérez Rodríguez, M. A., "Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania)", en *Comunicar*, 15 (28), pp. 122-125.

Prieto, A., J. Barbarroja, S. Álvarez, y A. Corell, "Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias, en *Revista de Educación*, 391 (2021), pp. 149-177.

UNESCO, *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, 2012.

Watson, R., *Film and television in education: An aesthetic approach to the moving image*, 2003.

Wegner, H., *Teaching with Film*, 1977.

Wilson, C., *Alfabetización mediática e informacional [recurso electrónico]: Currículum para profesores*, 2011.

Zapata, F., y V. Rondán, "La investigación-acción participativa", <http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

# TODOS LOS MEDIOS FUERON NUEVOS ALGUNA VEZ. UNA HISTORIA DE LA RELACIÓN ENTRE EL CINE Y LA PEDAGOGÍA COMO MATRÍZ PARA COMPRENDER LA ACTUALIDAD DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA ARGENTINA

*All media were once new. A history of the relations between cinema and pedagogy as a framework for understanding the contemporary use of digital games in Argentinian schools*

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.21>

**ARIEL BENASAYAG**

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Nacional de Cuyo

**JAIME ANDRÉS PIRACÓN FAJARDO**

Universidad Pedagógica Nacional

FLACSO Argentina

Recibido: 19 de abril de 2022 • Aprobado: 2 de mayo de 2022

Cómo citar este artículo: Ariel Benasayag y Jaime Andrés Piracón Fajardo, "Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina", en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 185-208.

## RESUMEN

El artículo espera contribuir al pensamiento sobre las relaciones entre escuela y medios audiovisuales en Argentina. Propone un análisis de las articulaciones y tensiones presentes en los vínculos entre cine y discurso pedagógico a lo largo del siglo XX, en diálogo con la historicización de las relaciones entre videojuegos y escuela. Esta lectura comparativa permite identificar continuidades, rupturas y resignificaciones en los modos como la pedagogía concibió la novedad tecnológica y cultural de sendos medios. Al mostrar que los videojuegos están atravesando un momento semejante al que experimentó el cine hace algunas décadas, ofrece claves para reflexionar sobre las prácticas escolares contemporáneas y las políticas educativas (o la ausencia de ellas) respecto de las imágenes.

*Palabras clave:* escuela, pedagogía, cine, videojuegos, medios audiovisuales

## ABSTRACT

The article aims to contribute to the study on the relations between schools and media in Argentina. It offers an analysis of the articulations and tensions between cinema and pedagogical discourse throughout the twentieth century, in dialogue with the historicization of the relations between digital games and schools. This comparative reading allows us to identify continuities, ruptures, and resignifications in the ways in which pedagogy conceived the technological and cultural novelty of both media. By showing that digital games are going through a moment like the one experienced by cinema several decades ago, it offers clues to reflect on contemporary school practices and educational policies (or the lack of them) regarding images.

*Key words:* schools, pedagogy, cinema, digital games, audiovisual media

## INTRODUCCIÓN

“Es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”, afirmaba un artículo publicado en 1916 en *El Monitor de la Educación Común*, la revista del Consejo Nacional de Educación de Argentina.<sup>1</sup> La reseña, titulada “El futuro educacional del cinematógrafo”, comenzaba evocando un conjunto de afirmaciones que el inventor y empresario estadounidense Thomas Alva Edison había realizado en 1911. Algunos años después del desarrollo y la divulgación del kinetógrafo y el kinetoscopio, sendos antecesores de la cámara y del proyector cinematográfico, Edison aseguraba que “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas” y que “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”.<sup>2</sup> Como consecuencia de lo anterior, pensaba, el sistema educativo se vería transformado en su totalidad en un futuro no muy lejano: el cuestionamiento de la cultura letrada, la postergación de la lectura y la escritura como principales modos de acceso al saber, darían paso a la enseñanza con imágenes, a la centralidad de una pedagogía apoyada en la cultura visual.

La certeza del potencial educativo del cine era entonces compartida, no sin reparos ni contradicciones, por el pedagogo argentino Víctor Mercante. En los artículos y conferencias reunidos en sus *Charlas pedagógicas, 1890-1920*, reconocía en el cinematógrafo “un procedimiento insuperable de instrucción. Ameno, intenso, rápido, y sobre todo exacto; más la emoción que produce el movimiento, mordiente de las impresiones durables”.<sup>3</sup> Sin embargo, al tiempo que lo creía “un invento maravilloso y popular”, capaz de recrear la cultura, afirmaba, como atrapado en un oxímoron, que la imagen cinematográfica conducía a la fatiga, mediante la excitación de la atención, la memoria y la imaginación; que habituaba a los estudiantes a “una comprensión fácil, creando resistencias al esfuerzo para lecturas de extensión y de fondo”.<sup>4</sup> Lejos de la utopía escópica de Edison, Mercante veía en el cine una amenaza para la tarea encomendada a la escuela; y el peligro no era sólo de orden cognitivo, sino también moral: las películas de ficción, excluidas del *corpus* de “cine educativo” de la época, eran producidas por comerciantes de “indigente imaginación científica” y “poca capacidad didáctica”, que hacían del cinematógrafo “una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa”.<sup>5</sup>

En 2012, un siglo después del entusiasmo de Edison y las incertidumbres de Mercante, en un foro de intercambio entre docentes en el marco de la materia “Los videojuegos en el entorno 1a 1”,<sup>6</sup> un profesor de educación física describía a los jóvenes como atravesados por la inmediatez de los hechos y las acciones y planteaba que “una clase donde se los instruya por 40 minutos los aburre y se pierden”.<sup>7</sup> Para preservar la atención e incentivar el interés, sugería: “los docentes debemos ser serios en proponer un videojuego apropiado a la temática a tratar, pero no podemos darnos el lujo de ser aburridos. El videojuego debe dejar ganas de seguir jugando antes o después de una reflexión”.

<sup>1</sup> Montori, “El futuro educacional del cinematógrafo”, p. 248.

<sup>2</sup> Citado en Montori, “El futuro educacional del cinematógrafo”, p. 248.

<sup>3</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 93.

<sup>4</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 103.

<sup>5</sup> Citado en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 179.

<sup>6</sup> Se trató de un espacio curricular perteneciente a la Especialización en Educación Secundaria y TIC, organizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) de Argentina, que se impartió entre 2012 y 2018.

<sup>7</sup> Citado en Piracón, “El lujo de aburrirlos”, p. 85.

Casi 10 años después, el entusiasmo y la amenaza parecen convivir. En el marco del seminario “Videojuegos y pantallas”,<sup>8</sup> una docente de nivel secundario se preocupaba por lo que podrían pensar los estudiantes cuando jueguen *Dogness* (Molleindustria, 2018), un videojuego que, desde la ironía, tiene por objetivo administrar un parque para crear la raza de perro perfecta: “Cuando leí el título del juego pensé que serviría para fines educativos, un juego que generara temas alrededor de los cuales se pudiera hablar con los niños sobre valores como el cuidado de los animales, nuestra responsabilidad cuando adoptamos un perro”. Sin embargo, el juego propone al jugador ir eliminando los perros que no comparten características con el ideal, aparear a los más parecidos, abrir y cerrar las puertas para permitir o restringir la inmigración, entre otras; nada cercano a lo esperado: “pienso que este juego tampoco es apropiado para adolescentes por el tema que desarrolla y la forma en que los animales se reproducen en la animación. La verdad que me sentí una nazi, decidiendo qué perros debían quedarse y cuales debían ser expulsados”.

Al leer conjuntamente de las ideas de Edison y Mercante en los albores de la relación entre escuela y cine y los testimonios de estos docentes a propósito de los videojuegos un siglo después, resulta particularmente llamativa la actualidad de aquellas primeras concepciones y actitudes frente a las imágenes mediáticas. La compleja y a menudo contradictoria visibilidad que el cine tuvo al interior del discurso pedagógico durante la primera mitad del siglo XX es innegable. Pero el escenario se complejiza aún más al advertir, siguiendo a María Silvia Serra,<sup>9</sup> que esa articulación se inscribe en una operación mayor: la que la escuela ha desplegado históricamente sobre la cultura en general y en particular con la cultura visual de masas, con los medios audiovisuales, en una línea continua que se extiende desde el cinematógrafo a los videojuegos.

En *Always already new*, Lisa Gitelman parte de la “obviedad” de que “todo los medios fueron nuevos alguna vez”, y de la suposición de que “mirar los años de novedad, los estados de transición y las crisis de identidad de diferentes medios puede decirnos mucho” sobre el curso de la historia de esos medios, y sobre las condiciones por las cuales son y han sido moldeados.<sup>10</sup> En sendos capítulos, la autora revisa la historia de la grabación de sonido y la de las redes digitales, con la intención de ponerlas en diálogo. Con el mismo horizonte, en este trabajo revisamos

el derrotero que siguió la relación entre cine y discurso pedagógico en Argentina a lo largo del siglo XX, en diálogo con la historización de los vínculos entre los videojuegos y la escuela. La lectura paralela de ambas cronologías permite identificar continuidades, rupturas y resignificaciones en los modos como la pedagogía concibió la novedad y comprende actualmente a distintos medios audiovisuales. Mostrar que los videojuegos de algún modo están atravesando un momento semejante al que el cine experimentó hace ya varias décadas permite entender las actuales prácticas escolares y las políticas educativas (o la ausencia de ellas) respecto de uno y otro medio.

## 1. EL CINE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

La reflexión sobre la incorporación de películas de ficción en la escuela argentina contemporánea adquiere mayor densidad a la luz de los debates pedagógicos, las prescripciones didácticas y las políticas educativas que en torno de esta práctica tuvieron lugar durante el siglo XX. Tomando como eje articulador el trabajo historiográfico realizado por María Silvia Serra, dedicamos este primer apartado a revisar las concepciones que el discurso pedagógico<sup>11</sup> elaboró res-

<sup>8</sup> Espacio curricular perteneciente a la maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba, de Argentina, impartido durante 2021.

<sup>9</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>10</sup> Gitelman, *Always Already New*, p. 1.

<sup>11</sup> María Silvia Serra define *discurso* siguiendo a Laclau (1993) como “una configuración significativa

pecto del cine. Pretendemos identificar categorías y dimensiones de análisis que por continuidad, contraste o reconfiguración permitan describir e interpretar de manera más acabada esta "articulación cambiante, conflictiva, progresiva y compleja"<sup>12</sup> en el escenario escolar actual, que no sólo atañe al cine sino también a otros medios audiovisuales, como los videojuegos.

Antes de avanzar con la elaboración historiográfica, conviene ofrecer precisiones respecto de los criterios de periodización elegidos. Dado que la pregunta por la relación entre cine y discurso pedagógico implica considerarla en un marco más amplio, que contemple también transformaciones culturales y desarrollos tecnológicos, Serra recupera una periodización propuesta por Sandra Carli.<sup>13</sup> Esta autora parte de la relación entre comunicación, educación y cultura para contrastar los sentidos que la educación pública, entendida como fenómeno cultural, fue adquiriendo en distintas etapas. Comienza mostrando que las visiones correspondientes al período que va desde su construcción en las últimas décadas del siglo XIX hasta mediados del XX, "oscilan entre considerarla un aparato disciplinador, como una experiencia cultural o como un espacio de lucha política".<sup>14</sup> Más allá de sus diferencias, estas perspectivas destacan "la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela" en los procesos de conformación de identidades nacionales, la modernización del país y la conformación de una cultura común. La escuela constituía "un espacio cultural en sí mismo, con valor propio y legitimado por su alcance alfabetizar del conjunto social".<sup>15</sup>

Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX comienza un ciclo de cuestionamientos hacia la escuela que producen un quiebre con aquellos sentidos fundantes: se pone en duda su valor cultural, su actualización tecnológica y su protagonismo frente a la expansión de los medios de comunicación masiva, concebidos desde entonces como legítimos dispositivos de transmisión cultural y educación.<sup>16</sup> A pesar de que este segundo período comprende la época que va desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la década del '80, no es difícil rastrear estas demandas a la escuela hasta la actualidad.

Desde entonces, a partir del período de posdictadura, la escuela se convierte en escenario de conflictos sociales y generacionales, y deviene

que da sentido a lo social", recuperando también la interpretación que hacen Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz (1997) como "una constelación significativa: una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir significados". Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 28.

<sup>12</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 25.

<sup>13</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina".

<sup>14</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 17.

<sup>15</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 19.

<sup>16</sup> Carli, "La educación pública en la Argentina", p. 20.

objeto de críticas sistemáticas respecto de “su valor cultural en un contexto de globalización y ajuste”, lo que “comienza a deslegitimar la producción de la educación pública ante el aumento de la brecha tecnológica, la expansión de la cultura mediática y la agudización de las desigualdades sociales”.<sup>17</sup> Finalmente, estos fenómenos se agudizan con las políticas neoliberales durante los '90 y, con oscilaciones, se extienden hasta hoy, dando cuenta de la notable pérdida de autoridad cultural y efectividad socializadora que tuvo la escuela pública durante la primera mitad del siglo XX.

Resta agregar que, a los fines de este trabajo y siguiendo el pensamiento de Inés Dussel, la revisión de las articulaciones y tensiones entre cine y discurso pedagógico en cada uno de estos periodos constituyen “cabos o hilos para seguir indagando, y no pilares de una nueva estructura teórica o historiográfica totalizadora [...], [que permiten] dar algunas señales sobre cómo aproximarnos a las imágenes como ámbitos o espacios de afectividad, como materialidades y cuerpos de un régimen visual”.<sup>18</sup>

## LAS POSIBILIDADES DE UNA AMENAZA

Entre 1897 y 1900, apenas unos años después de que el cinematógrafo fuera dado a conocer en París por los hermanos Auguste y Louis Lumière, el médico Alejandro Posadas contrató al camarógrafo Eugenio Py para registrar en cinta fílmica dos intervenciones quirúrgicas realizadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires. Se trata, según Diana Paladino, de películas precursoras tanto para el campo de la medicina como para el de la cinematografía y, más acá y más allá de ambas, para la pedagogía: el médico las encarga con el fin de enseñar a sus discípulos dos técnicas que él mismo ha desarrollado, produciendo en Argentina “los que tal vez sean los primeros filmes científico-didácticos con propósito académico de la historia del cine”.<sup>19</sup> Luego de la muerte de Posadas en 1902, estas originales experiencias fílmico-pedagógicas no tuvieron continuadores. Sin embargo, el nuevo siglo sí trajo consigo referencias al cinematógrafo en publicaciones pedagógicas argentinas.

El sistema educativo nacional desempeñaba entonces un rol significativo en la consolidación de un imaginario social de progreso técnico y cultural<sup>20</sup>, por lo que en esas reseñas iniciales destacaban al cinematógrafo como *innovación tecnológica*, recuperando experiencias realizadas en Europa y Estados Unidos.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Carli, “La educación pública en la Argentina”, p. 21.

<sup>18</sup> Dussel, “La iconoclastia en el cine y la pedagogía”, p. 434.

<sup>19</sup> Paladino, “Qué hacemos con el cine en el aula”, p. 136.

<sup>20</sup> Carli, “La educación pública en la Argentina”.

<sup>21</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

Tras su aparición en 1895, el cine “fue percibido por los educadores como parte del mismo esfuerzo de renovar el mundo y de educar y ampliar el conocimiento de las masas” atribuido a la escuela, que aún constituía “una apuesta novedosa para producir una sociedad moderna”.<sup>22</sup> Estas representaciones vinculadas al proceso de modernización incentivaron luego, durante los ‘30 y ‘40, la inversión en equipamiento para escuelas por parte del Estado.<sup>23</sup>

En aquellas publicaciones aparecen también los primeros debates pedagógicos acerca de lo que su invención significaba para la educación en general y la escuela en particular. Es posible identificar ya entonces incertidumbres respecto del futuro del libro, de la necesidad del trabajo docente, de las formas escolares consolidadas e incluso de la cultura letrada, frente a las potencialidades educativas de las imágenes en movimiento, aún carentes de registro sonoro. Estas interrogantes que formula el discurso pedagógico en los albores del siglo constituyen dilemas que parecen emerger de manera recurrente, con frecuencia bajo la forma de amenazas, ante la sucesiva aparición de cada nueva tecnología mediática: en tanto suelen proponer modos distintos de acceso al conocimiento, siempre pueden disputar a la escuela sus formas instituidas de transmisión cultural. A modo de ejemplo: “¿Por qué leer sobre la antigua Roma si puedo construirla?” es la pregunta de un estudiante de nivel secundario que retoma Kurt Squire<sup>24</sup> para señalar justamente la reedición de estas *amenazas* a propósito de los videojuegos, considerados por muchos como una tecnología que entra en disputa con otros medios, como los libros impresos o el propio cine.

Amén de estas especulaciones más o menos apocalípticas, durante la primera mitad del siglo, pedagogos celebratorios y detractores coincidieron en destacar la relevancia educativa que el cine parecía tener para *abrir mundos y recrear la cultura*, como así también su *capacidad de atracción* y su *masividad en las posibilidades de acceso*.<sup>25</sup> A diferencia de la escolaridad, el cine no requería sujetos alfabetizados: mediante “una retórica de la simplicidad”, el primer arte de consumo de masas habilitaba un modo de participación que no demandaba “ninguna educación, ningún punto de referencia cultural”.<sup>26</sup> Sin embargo, aunque hay un sentido democrático de la experiencia cinematográfica que Gilles Lipovetsky y Jean Serroy intentan destacar, su afirmación<sup>27</sup> resulta cuanto menos cuestionable:

El cine no es una ventana abierta al mundo que ofrece una imagen nítida, transparente [...] Es un lenguaje y, como tal, posee sus propias reglas, códigos y convenciones [...], [que] fue volviéndose más complejo [...] [al tiempo que] se fue desarrollando en el público la capacidad de interpretar esos códigos, que hoy nos resultan tan naturales como los del idioma que hablamos.<sup>28</sup>

<sup>22</sup> Dussel, “Usos del cine en la escuela”, p. 88.

<sup>23</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>24</sup> Squire, “From Content to context”, p. 19.

<sup>25</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

<sup>26</sup> Lipovetsky y Serroy, *La pantalla global*, p. 39.

<sup>27</sup> Una afirmación equivalente, aunque inversamente valorada, hace Cristina Corea a propósito de un momento histórico diferente, que denomina “era del aburrimiento”: en contraste con lo que ocurre en los procesos de comunicación que tienen lugar en el espacio institucional escolar, “no hay prácticamente ningún prerrequisito para conectarse a las pistas de la información, a la publicidad, a la imagen, a los medios masivos”. Lewkowicz y Corea, *Pedagogía del aburrido*, p. 53. Lejos de la apertura democrática que las imágenes cinematográficas suponen para Gilles Lipovetsky y Jean Serroy (*La pantalla global*), la observación de la autora posee una finalidad crítica y, en el marco general de su trabajo, resulta distintivamente apocalíptica. Con todo, a pesar del carácter hiperbólico que sendas afirmaciones exhiben, entendemos que pretenden señalar una diferencia significativa entre cine y escuela que parece existir: más allá de los modos de pensamiento que habilitan los lenguajes icónicos y simbólicos, es cierto que la organización de la escolaridad (normas, formas de trabajo), para bien o para mal, demanda cumplir, de manera creciente, una extensa serie de exigencias; no sólo para acceder sino, sobre todo, para permanecer en ella. No parece ser así en el caso del cine.

<sup>28</sup> Triquell y otros, *Contar con imágenes*, p. 13.

Al respecto, cabe evocar un caso emblemático que ilustra con precisión y contundencia la apreciación de Ximena Triquell y su equipo: en ocasión de la proyección de las primeras películas que incluían montaje de imágenes, recurso fundamental del incipiente lenguaje, las salas tuvieron que incluir a un apuntador parado junto a la pantalla quien explicaba a los espectadores las relaciones de sentido entre planos sintagmáticos: "ahora vemos a un hombre; éste mira por la ventana; ahora vemos lo que el hombre ve; el hombre está enojado por lo que ha visto".<sup>29</sup>

Volviendo a aquellas primeras publicaciones, la dualidad posibilidad/amenaza que el cine representaba para el discurso pedagógico se manifestaba también en debates en torno de la distinción de dos dimensiones de lo cinematográfico: su *carácter espectacular* y su *aspecto científico*, "el hecho de que distrae y enseña" a la vez.<sup>30</sup> En efecto, Jacques Aumont señala que, en Francia, el cinematógrafo inicialmente también fue entendido de manera simultánea como "curiosidad científica", "medio de exploración del mundo" y "divertimiento popular".<sup>31</sup> La coexistencia de estas cualidades, irreductiblemente paradójica respecto del modo escolar de comprender el acceso al saber,<sup>32</sup> dirigió al pensamiento pedagógico de las primeras cinco décadas del siglo XX hacia la elaboración de diversos argumentos sobre las relaciones entre escuela y cine, muchos de los cuales han perdurado de forma más o menos inalterada hasta la actualidad. El esfuerzo analítico de Serra permite ordenar estas discusiones en dos categorías. Por un lado, los debates acerca del material fílmico apropiado para proyectarse *dentro de la escuela* y sobre los modos como deben ser desarrolladas las actividades a fin de que resulten didácticamente efectivas y, a

la vez, se ajusten a objetivos pedagógicos. Por otro lado, las polémicas respecto a los peligros morales que representa para los estudiantes el consumo de películas *fuera de la escuela*.

Respecto del primer problema, la autora observa que el discurso pedagógico se empeñó en delimitar un corpus cinematográfico particular y prescribir reglas y principios para su uso escolar, apoyado en los saberes y las prácticas tradicionales del propio campo. La enumeración de los títulos reseñados en las publicaciones estudiadas permite concluir que sólo las "vistas documentales" y las "películas didácticas", es decir, con expresa intención pedagógica, eran consideradas "cine educativo".<sup>33</sup> En este sentido, Dussel observa que el cine fue bien recibido por la epistemología positivista y científicista de la época, que destacaba su capacidad para "ilustrar fenómenos físicos o sociales que necesitaban ser evocados con más precisión y 'realismo'<sup>34</sup>, sin poner en duda los códigos y convenciones de la estética realista en tanto forma de construcción cinematográfica de la realidad.<sup>35</sup>

Por el contrario, a pesar de que durante las primeras décadas del siglo XX la industria del cine de entretenimiento se expande en la sociedad argentina consolidando un público masivo, el discurso pedagógico deja fuera de la escuela a las películas de ficción. Esta exclusión tiene como fundamento la preservación de la centralidad de la institución escolar en los procesos de transmisión cultural propia de las sociedades modernas<sup>36</sup>: el incuestionable privilegio de la cultura letrada, cuyas operaciones con el saber ciertamente dan sustento a determinadas prácticas escolares, conduce al discurso pedagógico a discriminar a los saberes legítimos de aquellos que no lo eran. Durante aquel periodo, la ficción cinematográfica fue incluida en el conjunto que comprende

<sup>29</sup> Triquell y otros, *Contar con imágenes*, p. 14.

<sup>30</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 94.

<sup>31</sup> Citado en Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 88.

<sup>32</sup> El comentario de Inés Dussel respecto de las investigaciones sobre el placer visual ante el "giro visual" en el campo de la historia de la educación aporta precisiones respecto de la relación entre escuela y espectáculo. Dussel, "The Visual Turn in the History of Education", pp. 42-44.

<sup>33</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 95.

<sup>34</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 89.

<sup>35</sup> Quintana, *Fábulas de lo visible*.

<sup>36</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*.

a estos últimos, los ilegítimos. Como anotación, es pertinente señalar que en general no fue reconocido sino hasta las décadas del '60 y '70 cuando, a partir de la influencia de teorías provenientes de otros campos, comenzó a ser incorporado en algunos espacios educativos, especialmente de nivel universitario.

En relación con la prescripción de los modos adecuados de utilización de las cinematografías educativas en las prácticas escolares, Serra muestra que el discurso pedagógico pretendió asimilarlas a las normas y formas de la gramática de la escolaridad<sup>37</sup>, buscando garantizar así la eficacia de su incorporación en la enseñanza y, a la vez, conjurar sus peligros. "Entre los instrumentos escolares, la película no representa más que un mapamundi, un mapa en relieve o lápices de colores", afirma una publicación de 1932 que, seguidamente, presenta al material fílmico como un instrumento "neutro" cuya potencia depende del uso que el docente le dé<sup>38</sup>. De forma simultánea, el cine suponía un tipo de peligro cognitivo propio de las imágenes. No sólo era "facilista", cuando el trabajo escolar "exigía esfuerzo, concentración y dedicación"<sup>39</sup>, sino que además, como vimos a partir de la frase de Mercante en la introducción, podía resultar dañino para la psiquis infantil. De este modo, el cine no escapó a la matriz pedagógica y metodológica que organizó la totalidad de las actividades escolares durante aquel periodo, prescribiendo objetivos, tiempos, espacios, roles e intervenciones. Sufrió "una adaptación y una reconfiguración que implica no sólo un modo de mirar distinto al que sucede fuera de ella, sino el ser parte de un dispositivo de neto corte pedagógico"<sup>40</sup>.

Al preguntarse sobre los aspectos del cine que despertaron sospechas en el campo de la pedagogía y que posteriormente "generaron tensiones fuertes entre el modo de 'dar a ver' de la escuela y el del cine"<sup>41</sup>, Dussel identifica dos. Por un lado, su ambigüedad respecto de lo verbal, pues lo que produce y transmite la experiencia cinematográfica en ocasiones excede lo que "pasa por las palabras". Por otro, la cualidad de atracción y entretenimiento propia del cine de ficción que, ante "el documentalismo y [...] la 'representación fiel de la realidad'", pone en duda la representación cinematográfica. En relación con esto, las discusiones que Serra identifica sobre el consumo de cine por fuera de la escuela agregan nuevas sospechas y tensiones. Hacia 1920, la concurrencia a las salas de cine había comenzado a constituir una práctica de esparcimiento masiva y cotidiana, con fuerte

<sup>37</sup> Tyack y Cuban, *En busca de la utopía*.

<sup>38</sup> Gunther cit. en Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 96.

<sup>39</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 150.

<sup>40</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 136.

<sup>41</sup> Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 90.

presencia en la cultura popular. De modo que la pedagogía de la época, encargada de salvaguardar la cultura legítima y sostener cierta “decencia”, consideró oportuno señalar los *peligros morales* que las películas de ficción representaban para la sociedad, en especial para niños y jóvenes.

Como leímos al comienzo, el cine comercial de entretenimiento encarnaba para Mercante una seria amenaza para el proyecto educativo escolar. Sin dejarse intimidar por la contradicción, ciertos pedagogos reconocían la capacidad del cinematógrafo para transmitir y enseñar pero advertían, al mismo tiempo, que, de no ser utilizado con fines educativos, no podía ser más que “una escuela de inmoralidad y perversión”, con “influencia maléfica”, que “enferma la imaginación con ideas absurdas”.<sup>42</sup> Estos argumentos, apoyados en la idea de que el cine ejercía una poderosa influencia negativa sobre las conductas de los jóvenes, condujeron a que desde el discurso pedagógico fuera planteada la necesidad establecer medidas de regulación, control y prohibición también fuera de la escuela: fiscalización de la producción cinematográfica, establecimiento de circuitos de censura, prohibición del ingreso a salas según edades, regulación de los tiempos de proyección.

En conclusión, la investigación de Serra muestra que el trasfondo de las publicaciones de este periodo dedicadas a identificar ventajas y enumerar desventajas del cine era la necesidad de “estudiarlo como fenómeno para poder impugnarlo”.<sup>43</sup> Asimismo, subyacen en esos textos prescripciones sobre su utilización escolar y procripciones fundadas en juicios morales. De modo que los debates pedagógicos de esta época exhiben una escuela encerrada en la seguridad de sus normas, sus formas y su moral, aun ante el indisimulable entusiasmo que le produce la emergencia de fenómenos trascendentales para la transmisión cultural y el acceso al saber. Al parecer, pudieron más el temor a perder la autoridad cultural o a cuestionar las certezas que sostenían su probado funcionamiento institucional, que la eventual aventura que representaba apropiarse de la multidimensionalidad paradójica de lo cinematográfico. Fue precisamente ese modo de acercamiento al mundo que promueve, a la vez científico y espectacular, lo que apartó al cine de las aulas durante la primera mitad del siglo XX.

<sup>42</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 180.

<sup>43</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 173.

## RECONCILIACIÓN Y APERTURA CRÍTICA

En 2003, a propósito de los entonces emergentes discursos sobre Internet como tecnología apropiada para mejorar la calidad educativa o, incluso, para relevar a la escuela de sus funciones tradicionales, Daniel Mundo y Débora Nakache escriben un sugerente capítulo en el que interrogan la noción de “novedad tecnológica” en el marco del pensamiento pedagógico. Su tesis es que, en el imaginario escolar, las nuevas tecnologías siempre representan actualización y perfeccionamiento. No es extraño escuchar a funcionarios gubernamentales y a periodistas repetir al unísono que “será a través de la transformación tecnológica como el anquilosado sistema educativo podrá salir de sus cíclicas crisis terminales”.<sup>44</sup> Tampoco sorprende advertir que, en general apresuradamente y sin demasiados cuestionamientos, el discurso pedagógico se ha apropiado de estas proclamas que asocian de manera directa la salida de la “crisis del sistema educativo” con “nuevos artefactos tecnológicos”, aun en contra de sus propios intereses y necesidades. Su investigación resulta pertinente porque, para sostener esta afirmación, los autores revisan las relaciones de la escuela argentina con una tecnología previa a Internet: la televisión. Así, el recorrido que realizan no sólo ofrece otra perspectiva para considerar históricamente las articulaciones actuales entre escuela y medios audiovisuales sino que, también, permite contextualizar las relaciones entre cine y discurso pedagógico en un período signado por la creciente difusión de la televisión en el país, que va desde fines de la década de 1950 hasta 1980.

Según Mundo y Nakache el pensamiento moderno “nos ha habituado a valorar positivamente cada nuevo invento tecnológico, a depositar en él las soluciones que la imaginación humana parece ya no poder encontrar por sí sola”.<sup>45</sup> Este imperativo categórico que gobierna el imaginario social ingresa en la educación como “innovación”, término que “aglutina las promesas de cualquier mejora y encapsula lo existente hasta el momento como ‘vetusto’: todo lo que está allí merece ser reemplazado. La novedad de lo ‘por venir’ nos autoriza a festejarlo”. Contrariamente a lo que hoy podemos suponer de la relación entre televisión y discurso pedagógico, los autores muestran que entre 1960 y 1975 la concepción de innovación que revestía a la incipiente tecnología la presentaba como “destinada a resolver, a partir de su uso educativo, los problemas estructurales del campo”. Así, surgieron numerosas experiencias de integración de la televisión en la escuela, impulsadas desde la “tecnología educativa” como perspectiva teórica, tradición pedagógica que entonces vinculaba conceptualmente

<sup>44</sup>Mundo y Nakache, “Las transformaciones tecnológicas”, p. 95.

<sup>45</sup>Mundo y Nakache, “Las transformaciones tecnológicas”, p. 97.

tecnología y educación, con la intención de valorizar y naturalizar ciertas dimensiones instrumentales de lo educativo. Estas múltiples iniciativas fueron acompañadas por cursos y talleres organizados desde el Ministerio de Educación nacional, con el objetivo de capacitar a docentes en el uso didáctico de la televisión. Interesa, a los fines de este apartado, señalar que:

La televisión no aparece como un medio que compita con la tarea encomendada a la escuela, ni tampoco como un medio de entretenimiento que distraiga al alumno y dificulte, entonces, la tarea de enseñanza. Lo que encontramos en la percepción de aquella época, en cambio, es un esfuerzo por apropiarse de las potencialidades de este medio que recién está naciendo [...] En otras palabras, cuando la televisión aparece lo que hay que hacer es aprender de ella, no excluirla ni denostarla.<sup>46</sup>

Resuenan aquí ciertas concepciones que sobre el cine elaboró el discurso pedagógico durante la primera mitad del siglo XX: sus cualidades de innovación, sus posibilidades tecnológicas, su potencial educativo. Sin embargo, llama la atención la disonante ausencia de advertencias respecto de probables peligros o amenazas, como efectivamente sucedió en el caso del cine en tanto industria cultural de masas. Por el contrario, impregnado de "tecnología educativa", el discurso pedagógico de esa época inicialmente celebró entusiasta la incorporación escolar de la televisión, previniendo incluso posibles críticas y promoviendo la formación docente. No duró mucho: a partir de la década del '80, el romance de la escuela con la televisión entendida como promesa tecnológica se fue desvaneciendo, a medida que consolidaba su gramática, su atributo distintivo: el entretenimiento.

Desde entonces, la escuela no sólo rechaza de manera sistemática sus posibilidades educativas<sup>47</sup> sino que, para el discurso pedagógico, constituyen "dos mundos formalmente incomunicados, que aparentemente compiten por la apropiación de lo real".<sup>48</sup>

Esta historia de las relaciones entre escuela y televisión permite identificar el contexto en el cual el discurso pedagógico en cierta forma congenió con el cine, desarrollando a su vez nuevas concepciones respecto de la ficción que reconfiguraron la modalidad de sus distancias. Tal como muestra Serra, durante la década de 1950 se produce una inflexión en las relaciones entre cine y discurso pedagógico que, de modo más o menos homogéneo, perdura hasta la actualidad.<sup>49</sup> Frente a la masificación de la televisión, la escuela comienza a perder protagonismo como espacio de transmisión, a partir de una serie de cuestionamientos sobre su valor cultural y su actualización tecnológica. Algo similar, aunque con repercusiones inversas, ocurre con el cine: si bien empieza a perder centralidad en la escena audiovisual, sus procesos de producción, sus circuitos de distribución y sus modos de consumo se complejizan y amplían, otorgando diversidad a la experiencia cinematográfica.

<sup>46</sup>Mundo y Nakache, "Las transformaciones tecnológicas", p. 102.

<sup>47</sup>En *Escuelas, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*, pesquisa realizada en Argentina entre 2010 y 2011, el 41% de los docentes encuestados dijo incorporar programas televisivos en sus prácticas pedagógicas y sólo el 9% afirmó hacerlo con frecuencia. Dussel y otros, *Escuelas, jóvenes y saberes*. Por contraste, los datos de utilización del cine de ficción obtenidos en la misma investigación permiten advertir la deslegitimación que experimentaba entonces la televisión en el discurso de los docentes frente a otros medios audiovisuales: el 73% afirmaba incorporar películas en sus clases y el 41% decía hacerlo con frecuencia. Benasayag, "La hipótesis de la cinefilia docente".

<sup>48</sup>Mundo y Nakache, "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet", p. 100.

<sup>49</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 197.

Por un lado, los estudios de Hollywood multiplican la espectacularidad de las películas industriales; por otro, los críticos parisinos asumen una defensa activa del cine entendido como arte realista que, al valorizar la autoría del director sobre la obra, acompaña la emergencia de nuevas cinematografías nacionales. Paralelamente, junto al relativo abaratamiento de la producción que suponen los continuos desarrollos tecnológicos, la experiencia de mirar películas comienza a desplazarse: la función doble de frecuencia semanal proyectada en el espacio público de una sala a oscuras inicia su transición hacia el actual flujo infinito que alterna en una multiplicidad de pantallas encendidas en la intimidad del ámbito doméstico.

De manera que, a pesar de la centralidad mediática de la televisión durante las siguientes décadas, estas transformaciones conducen al afianzamiento de la relevancia cultural del cine, que desde entonces es ampliamente reconocido como el arte propio del siglo XX y recuperado con frecuencia por discursos filosóficos, sociales y artísticos. Este nuevo escenario influyó, por supuesto, en el tratamiento que a partir de entonces le dio el discurso pedagógico: desde los '50 y hasta fin de siglo, el cine es referenciado menos veces en las publicaciones relevadas por Serra pero, al mismo tiempo, aparecen otros modos de concebirlo que, a su vez, implican nuevas prácticas y políticas. Así, tal como señala Dussel, "la emergencia de la televisión como nueva 'forma bárbara' también ayudó a cierta reconciliación de la escuela con el cine".<sup>50</sup>

Al igual que Mundo y Nakache, Serra identifica en el discurso pedagógico de los '60 y '70, diversas propuestas para establecer alianzas entre la educación escolar y los medios de comunicación de masas, entre los cuales el cine aparece relegado frente al entusiasmo que inicialmente despertó la televisión. Respecto del mismo periodo, Dussel agrega que, ante el renovado escenario mediático, el sistema educativo finalmente comprendió que la censura como método para controlar o regular las

prácticas con el cine, tanto fuera como dentro de la escuela, resultaba "ineficaz y hasta reprochable". El discurso pedagógico propone así, como alternativa, "la educación crítica del espectador como operación privilegiada del encuentro con un lenguaje diferente".<sup>51</sup> De esta manera, define un modo de *apertura crítica* que caracteriza a las prácticas escolares con el cine durante la segunda mitad del siglo.

Tal como lo explica Serra, se trata de ejercer sobre el cine un control que permita minimizar sus efectos, aunque ya no con la misma intención reguladora de los primeros cincuenta años: el pensamiento pedagógico abandona el modelo "moralizador de la cultura" e impulsa iniciativas positivas ante la imposibilidad de eludir la expansión o negar la consolidación cultural del cine. Es así como aparecen las primeras propuestas de "educación cinematográfica" y "cine-debate", que privilegian la *reflexión crítica* como principal operación respecto de las películas, siempre conducida por la mirada del docente, que actúa como guía.<sup>52</sup>

El tipo de análisis que contemplan estas iniciativas consiste en la enseñanza de la decodificación del lenguaje cinematográfico, a fin de que los estudiantes "aprendan a ver como se aprende a leer" y, así, mediante el desapego afectivo y la aprehensión reflexiva, puedan convertirse en "espectadores conscientes", atentos a lo implícito de la película.<sup>53</sup> Se trata de pedagogías de tipo "lingüístico" y de tipo "ideológico", tal como las califica Alain Bergala<sup>54</sup> cuando cuestiona, observando similares propuestas desarrolladas en la escuela francesa, la "reducción del alcance simbólico" del cine en tanto experiencia artística.<sup>55</sup> Estas constataciones llevan a Serra concluir que el movimiento de apertura al cine, que el discurso pedagógico inició a mediados de siglo, no

<sup>50</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 90.

<sup>51</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 92.

<sup>52</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 213.

<sup>53</sup>Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 216.

<sup>54</sup>Bergala, *La hipótesis del cine*.

<sup>55</sup>Benasayag, "Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela".

pudo evitar perpetuar cierta tradición iconoclasta propia de las décadas anteriores<sup>56</sup>: las miradas fueron sometidas a renovados mecanismos de control escolar que, aunque de otra manera, continuaron delimitando qué y cómo debía ser mirado.<sup>57</sup>

En relación con los objetivos de este trabajo, resulta necesario destacar dos desplazamientos respecto de la especificidad de la ficción cinematográfica que tuvieron lugar durante este período. Primero, que el objeto de esa "educación de la mirada" no fue tanto el cine educativo como las películas que la industria ofrecía comercialmente como entretenimiento. La escuela pretendía ofrecer a los jóvenes "los medios que le permitan auto-inmunizarse contra el poder de seducción de las películas" y, al mismo tiempo, "explotar todas las posibilidades que ofrece el cine a la educación", aprovechando sus aspectos estéticos, sociales, morales y espirituales.<sup>58</sup> En ambos sentidos, el cine de ficción parece cobrar protagonismo en los debates pedagógicos y especialmente en las prácticas escolares, frente a la centralidad que tuvieron las películas documentales en la etapa anterior.

En segundo lugar, es importante señalar que, si bien Serra identifica publicaciones que refieren al uso del cine casi exclusivamente en el nivel universitario, Paladino caracteriza este período como un momento significativo en relación con los modos de apropiación del cine también en la escuela secundaria. Su trabajo muestra que el prestigio artístico y cultural que el cine adquirió durante aquellas décadas produjo una "ebullición cinéfila" que repercutió también en las aulas de nivel medio que, sin necesidad de responder a una obligatoriedad curricular, en algunas ocasiones adoptaron la forma de cine-clubs: "programación pautada acerca de un tema, director, género o cinematografía; información contextual que acompañaba la exhibición y, en ocasiones, debate al concluir la proyección".<sup>59</sup> Se trata de un antecedente por demás interesante, puesto que constituyen prácticas de incorporación de películas de ficción en apariencia motivadas por los propios docentes, independientemente de su formación o de los objetivos curriculares de la materia que enseñan, que buscan transmitir cierto discurso sobre el cine.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Inés Dussel desarrolla una interesante reflexión acerca de la relación entre iconoclastia y pedagogía a partir del análisis de dos películas infantiles de la década de 1930, abriendo interrogantes sobre "la ambivalencia del gesto iconoclasta en la historia de la pedagogía, como una historia de revuelta y cuestionamiento de autoridades constituidas, pero también como un movimiento que permanece atrapado en un círculo [...] generado por la adoración de la imagen prohibida". Dussel, "La iconoclastia en el cine y la pedagogía", p. 447.

<sup>57</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 227.

<sup>58</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 215.

<sup>59</sup> Paladino, "¿Qué hacemos con el cine en el aula", p. 137.

<sup>60</sup> Benasayag, "Prácticas cinéfilas en la escuela media argentina".

Con la televisión en el centro de las críticas, a partir de la década del '80 los vínculos entre escuela y cine se extienden en dos direcciones. Por un lado, "la 'pedagogía crítica del cine', que surgió en los años '60 [...], heredera de la crítica frankfurtiana a las industrias culturales", renueva sus esfuerzos de formar un "sujeto crítico".<sup>61</sup> Es posible rastrear la influencia de este discurso sobre el cine hasta la actualidad: a programas de alfabetización mediática y educación crítica de espectadores pero, también, a las prácticas de algunos docentes de materias vinculadas a la Comunicación, formados disciplinariamente desde esa perspectiva teórica.

Por otro lado, Paladino caracteriza aquella década como un momento determinante para la incorporación escolar del cine, destacando el contundente impacto del VHS en tanto desarrollo tecnológico. El abaratamiento de los costos de los equipos de reproducción, junto a la ampliación y simplificación de los modos de acceso (compra, alquiler y también copiado) a una creciente oferta de títulos ahora disponibles en el mercado nacional produjeron un incremento significativo de la visualización de películas en el espacio escolar. Asimismo, el paso de la proyección de material filmico sobre una pantalla blanca en una sala a oscuras a la fluorescencia del televisor conectado a una videocasetera transforma también los horizontes de la incorporación "cinéfila". Según la autora, el modelo de los cine-clubs es paulatinamente abandonado en pos de modos de utilización que aprovechan el carácter ilustrativo de la representación cinematográfica: la visión de películas reemplaza la lectura de obras clásicas de la literatura, o plasma audiovisualmente lugares geográficos y momentos históricos.<sup>62</sup> Desde entonces y hasta hoy, esta cualidad del cine que el discurso pedagógico positivista y cientificista de la primera mitad del siglo ya había reivindicado a partir del registro documental, es recuperada también a partir de la reconstrucción propia de la ficción.

## REIVINDICAR LO FORMATIVO Y EXPLOTAR LO ESPECTACULAR

El análisis del periodo que comprende las últimas tres décadas permite afirmar que, más allá de sus irreductibles tensiones, las concepciones acerca del cine que poblaron el discurso pedagógico argentino durante 100 años, perduran en las prácticas escolares contemporáneas, ex-

hibiendo continuidades, combinaciones y resignificaciones. La mayoría de los actuales modos de incorporación de películas en la escuela encuentran sustento en las prescripciones didácticas y las tradiciones pedagógicas revisadas: la innovación tecnológica, la precisión empírica, la actualización cultural, el desenmascaramiento ideológico, la reflexión crítica, la potencia ilustrativa. Aun cuando la percepción del cine como amenaza institucional ha sido desplazada por los embates propios de los nuevos medios, incluso en ocasiones vuelven a irrumpir, tanto dentro como fuera de la escuela, viejas advertencias sobre sus nunca del todo exorcizados peligros morales. Al igual que antes, estos discursos y cada una de las políticas y prácticas que hoy contribuyen a organizar, coinciden en valorar o menospreciar alguna de las múltiples dimensiones de lo cinematográfico, habilitando o impidiendo así modos de pensar y hacer con el cine en la escuela. Partiendo de estas constataciones, resta revisar en este apartado las formas de incorporación recientes.

Serra completa el escenario de relaciones entre escuela y cine identificando, ya a fines de la década de 1990, el surgimiento de una nueva concepción pedagógica: la idea de que las películas de ficción poseen una dimensión *formativa* en sí mismas. Es decir,

<sup>61</sup>Dussel, "Usos del cine en la escuela", p. 91.

<sup>62</sup>Paladino, "Qué hacemos con el cine en el aula", p. 138.

lo que el cine posee como dimensión pedagógica, ya sea porque interviene en la comprensión del mundo, produce placer estético o impacta emocionalmente en los espectadores. La novedad respecto de posiciones anteriores radica en “el tipo de operaciones pedagógicas que se prescriben para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo”.<sup>63</sup>

De modo que, procurando inmunizar al cine de su cualidad de mero entretenimiento, el pensamiento pedagógico contemporáneo propone utilizarlo en tanto “producto artístico cultural para entender la compleja realidad”. Con esta intención, prescribe entonces la ejecución de un proceso reflexivo intencional sobre las películas que puede originarse en: (1) la interpretación crítica que realizan los estudiantes; (2) el acompañamiento del docente como guía de lectura; (3) la enseñanza del lenguaje cinematográfico; (4) la selección de películas en función de su contenido, ya sea en relación con temas curriculares o criterios de formación orientados a la transmisión de valores; (5) el aprovechamiento de los rasgos del cine que exceden los propios de la gramática de la escolaridad, como su impacto visual o su cualidad

emotiva; y, por último, (6) las estrategias didácticas que comprenden el conjunto de operaciones escolares con las imágenes.<sup>64</sup> Se trata, como es posible observar, de una recombinação de concepciones y prescripciones anteriores, que agrega algunas propias provenientes de ciertos paradigmas pedagógicos recientes; en particular de la llamada, acaso con fingida ingenuidad, “educación en valores”.

Finalmente, Abramowski hace hincapié en las concepciones pedagógicas que recuperan el relegado carácter espectacular de las películas.<sup>65</sup> Lejos de pretender suprimirla, estos modos de utilización buscan explotar la capacidad de seducción propia de las imágenes para capturar la atención de los estudiantes: atraer sus miradas, estimularlos emocionalmente, disparar su interés, invocar su concentración; motivarlos, en fin, para evitar “que sufran en el aprendizaje”. Este argumento pedagógico que, según la autora, puede ser rastreado hasta el *Orbis pictus* que Comenio publicó en 1658, tiene como particularidad que, de algún modo, celebra y promueve lo que antaño la escuela pretendía excluir de las aulas y controlar incluso en la sociedad.

De modo que la formación en valores, el entretenimiento espectacular, la atracción de la atención y el impacto emocional, constituyen las concepciones pedagógicas y prescripciones didácticas respecto del cine que cierran este recorrido histórico. En tanto fundamentos que motivan determinadas formas de incorporación e influyen sobre las prácticas de uso escolar de películas es importante advertir, aunque cada una valora diferentes dimensiones de lo cinematográfico, a la vez, dejar de lado otros de sus aspectos, como la aparente omisión de su cualidad artística.

## VIDEOJUEGOS Y ESCUELA: UNA (NO TAN) NUEVA RELACIÓN

A partir de la hipótesis de Gitelman<sup>66</sup> es interesante trazar algunas líneas de comparación entre los diferentes momentos y actitudes con respecto a los videojuegos y su relación con el discurso pedagógico. Esta tarea permitirá encontrar muchos puntos de contacto entre ambos recorridos a pesar de las diferencias temporales y tecnológicas. No obstante, es importante señalar algunas especificidades de este

<sup>63</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, p. 263.

<sup>64</sup> Serra, *Cine, escuela y discurso pedagógico*, pp. 264-267.

<sup>65</sup> Abramowski, “¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?”.

<sup>66</sup> Gitelman, *Always Already New*. Ver *supra*.

ejercicio de comparación. En primer lugar, al analizar la historia del vínculo entre videojuegos y educación hay un cambio contextual sensible que se aprecia en la diversidad de fuentes que aportan a la construcción de esta historia, en la multiplicación de agentes autorizados a opinar sobre las maneras de enseñar y la injerencia de dichos actores a nivel global. También el tamaño de los sistemas educativos se incrementó de manera constante durante todo el siglo XX, esa diferencia de escala es insoslayable al cotejar la historia de ambos medios. Por último, hay que señalar que el vínculo entre videojuegos y escuela tiene como fuente la historia de la relación del cine con la pedagogía; por tal razón, la persistencia de momentos y actitudes es en cierto sentido esperable e inevitable pero, al mismo tiempo, no deja de ser reveladora.

Durante la primera década del 2000, David Buckingham sintetizaba buena parte de la historia de los videojuegos desde los años '70 hasta ese momento con la expresión "malas pantallas".<sup>67</sup> Para este autor, los videojuegos se fueron configurando como malas pantallas en oposición a la computadora que estaba más asociada con el entorno laboral. "Malas pantallas" se traducía en que los videojuegos estaban asociados, como el cine durante la primera mitad del siglo XX, con una serie de amenazas. Hay por lo menos tres grandes amenazas que se pueden retomar. La mencionada amenaza sobre las formas de transmisión cultural que suele expresarse bajo la proposición "los videojuegos hacen que los más jóvenes no lean" y que organiza una parte importante de la relación entre los videojuegos y la educación toda vez que la lectura suele comprenderse como un dominio escolar. En ese sentido aparecería una oposición con los videojuegos en la medida en que se asume que imposibilitan, dificultan o, como en la cita de Squire,<sup>68</sup> la hacen innecesaria y vetusta.

La segunda amenaza se podría resumir desde la sentencia "los videojuegos generan adicción". En tanto los videojuegos tienen un componente inmersivo y en algunos jugadores despierta una motivación que se correlaciona con sesiones de juego extensas y un alto grado de involucramiento con la práctica, la adicción se configuró como una de las principales amenazas que encarnan los videojuegos. Es interesante que la idea de adicción no es sólo una expresión acuñada desde afuera de la comunidad de jugadores: en la investigación citada apareció el "vicio" como uno de los principales núcleos de significación; muchos jugadores describían su práctica como una adicción, como un placer prohibido o censurado y, al mismo tiempo, irresistible.<sup>69</sup>

Finalmente, hay una tercera amenaza de tipo moral que ve en los videojuegos un generador de violencia y un obstáculo para la socialización. El debate sobre la violencia y los videojuegos aparece insistentemente junto con la consolidación del género *first person shooter* (FPS) o tirador en primera persona a fines de los '90. La reiterada asociación entre los autores de masacres en escuelas de todo el mundo y los FPS durante esa misma década y la siguiente cristalizaron esta amenaza.<sup>70</sup> Al mismo tiempo la imagen del videojugador: nerd, hombre, joven e introvertido se consolidó en la cultura popular como un lugar común para hablar de los videojuegos.

Estas amenazas se construyeron y reforzaron simultáneamente con la expansión de los videojuegos como práctica y con la construcción de lo que Mia Consalvo denomina "capital lúdico" en los años '80.<sup>71</sup> Es decir que, al mismo tiempo que la comunidad de videojugadores construía canales de comunicación y formas de identificación, se fueron configurando aquellas amenazas en el resto de la sociedad e incluso

<sup>67</sup>Buckingham, *Más allá de la tecnología*.

<sup>68</sup>Squire, "From Content to context: Videogames as designed experience". Ver *supra* "1.1. Las posibilidades de una amenaza".

<sup>69</sup>Dussel y otros, *Escuelas, jóvenes y saberes*.

<sup>70</sup>Jones, *Matando monstruos*; Jenkins, *Fans, blagueros y videojuegos*.

<sup>71</sup>Consalvo, *Cheating. Gaining advantage in videogames*.

entre los mismos videojugadores. En muchos países, estas amenazas también se han constituido como insumo y argumento para la redacción de leyes de videojuegos que buscan controlar la adicción<sup>72</sup> y regular o censurar los contenidos que circulan en los videojuegos.<sup>73</sup> Del mismo modo, cada una de estas amenazas ha dado origen a agendas de investigación tanto a favor como en contra. Pero, más allá de desempatar estos debates o señalar las inconsistencias o aciertos en la constitución de estas tres amenazas, interesa señalar aquí su existencia y marcar su enorme parecido con las amenazas que aparecían asociadas al cine durante las primeras décadas del siglo XX.

Tal como observa Serra en los vínculos entre cine y discurso pedagógico, las amenazas en el caso de los videojuegos conviven con un enorme entusiasmo y confianza en su poder educativo. Así como un anaquel de la biblioteca debate sobre las amenazas, otro intenta instaurar a los videojuegos como una estrategia para mejorar la educación; el placer irresistible que para unos señala el camino hacia la adicción, para otros es la llave para encontrar la motivación que la escuela ya no logra generar. Al igual que con el cine, una de las estrategias que surgió para acercar a los videojuegos a la escuela fue la construcción de criterios para discernir entre aquellos videojuegos que sirven para la educación y aquellos que no. El argumento que sostiene esta tarea es que los videojuegos constituyen una forma de aprender potente, que resulta útil a la enseñanza y a los y las estudiantes. En un trabajo pionero de principios de la década del 2000, al mismo tiempo que señalaba un cierto arcaísmo de la escuela, James Paul Gee invitaba a los educadores a trabajar con los videojuegos que habían sido diseñados desde las “mejores teorías educativas”:

[...] podemos preguntarnos cómo se compara la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos con cómo funciona la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Y aquí nos encontramos con una situación ambigua. Por un lado, la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos encaja bien con lo que me parece que son las mejores clases de enseñanza de la ciencia en la escuela. Por otro lado, esta clase de enseñanza es rara y empieza a ser cada vez más rara a medida que los exámenes, el aprendizaje de habilidades y el adiestramiento vuelven a apoderarse de nuestras escuelas. A su vez, las teorías del aprendizaje que cabría inferir de examinar las escuelas actuales no concuerdan muy bien con la teoría del aprendizaje incorporada en los buenos videojuegos.<sup>74</sup>

En los años posteriores hubo una enorme proliferación de publicaciones que tenían como objetivo mapear juegos como los que Gee proponía, mostrar procesos de diseño y experiencias “exitosas” de implementación de videojuegos en los diferentes niveles educativos. Una de las publicaciones más importantes en esta línea fue el *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, coordinado por Richard Ferdig. En el contexto hispanoamericano los trabajos de Graciela Esnaola<sup>75</sup> y Begoña Gros<sup>76</sup> también dan cuenta de esta línea de trabajo. Mizuko Ito en una investigación que sistematizaba los diferentes tipos de videojuegos existentes para niños proponía tres grandes grupos: los juegos *comerciales* desarrollados por las grandes empresas de medios y de juguetes (Disney, Mattel, Lego), los videojuegos *académicos* que trabajaban con-

<sup>72</sup> A finales de agosto de 2021, las autoridades chinas anunciaron una norma que limitaría a 3 horas semanales la cantidad de tiempo que pueden jugar los menores de edad en el país. Cf. “En China sólo autorizan tres horas de videojuegos semanales a los menores de edad”, *Télam*, 30 de agosto de 2021.

<sup>73</sup> Piracón, “Prohibido jugar”.

<sup>74</sup> Gee, *Lo que nos enseñan los videojuegos*, p. 9.

<sup>75</sup> Esnaola, *Claves culturales en la construcción del conocimiento*.

<sup>76</sup> Gros, “La dimensión socioeducativa de los videojuegos”; Gros y Garrido, “Con el dedo en la pantalla”.

tenidos curriculares con una perspectiva instrumental y conductista y, finalmente los juegos constructivistas que eran aquellos a los que Gee apelaba como buenos juegos.<sup>77</sup>

No obstante, la investigación de Ito señala que el corpus de videojuegos más grande está en las primeras dos categorías y que, por el contrario, los juegos de estructura más abierta o constructivistas son escasos y menos utilizados en las aulas. Este dato es consistente con investigaciones realizadas en el contexto argentino pues los docentes tienden a sentirse más cómodos a la hora de diseñar experiencias educativas con aquellos juegos que apelan más explícitamente a contenidos curriculares específicos.<sup>78</sup> Así, aunque los textos de Gee marcaron una agenda, la diversidad de producciones y de apropiaciones de los videojuegos en entornos educativos fue, y sigue siendo, mucho menos consistente y ordenada.

Con la constitución de un campo delimitado de investigación sobre los videojuegos (*Game Studies*), la expansión de los tipos de videojuegos disponibles, el avance tecnológico que multiplicó los dispositivos de juego y la enorme diversificación de los usuarios, comenzaron a hacerse visibles prácticas de distinto tipo y a complejizarse las formas de enunciación de los videojuegos como medio audiovisual y como práctica. No obstante, en las escuelas los videojuegos no se instituyeron como una práctica de enseñanza habitual ni en el nivel primario ni en el secundario. Al mismo tiempo, la "innovación educativa" también dio paso a otras fórmulas (pensamiento computacional, robótica, algoritmos, entre otras) que ahora conviven con los videojuegos y que también pujan por un lugar en las propuestas de actualización de docentes en los sistemas educativos.

En los últimos años, la palabra *gamification* se convirtió en un eje importante de debate en el campo educativo con su apuesta por una reinterpretación y descontextualización de los videojuegos. El razonamiento que sostiene esta postura es que si todas las personas aprenden mientras juegan, la agenda no debería ser "buscar los buenos juegos" a la manera de Gee sino extraer, casi a la manera de un proceso de destilación, aquellas formas de aprendizaje que usan los videojuegos para exportarlas luego en cualquier entorno educativo (o laboral). Así, sistemas de insignias, sistemas de puntos, retroalimentación en tiempo real, progresivo incremento de la dificultad, salas de escape, elicitadores emocionales, entre otras estrategias, se ofrecen ahora como la forma idónea para reorganizar las actividades educativas, con el optimismo

revitalizado y descrito anteriormente tanto para el caso del cine como de la televisión.

Más allá de que la *gamification* es en realidad un retorno de estrategias del mercado y el sector laboral de la segunda mitad del siglo XX (el empleado del mes, sistemas de fidelización como los programas de millas, la cuantificación del desempeño, entre otras<sup>79</sup>), nos interesa señalar que en este movimiento es posible vislumbrar un cambio de aproximación que se desplaza de los videojuegos como medio audiovisual a comprender, incorporar o diseñar en los entornos educativos hacia una aplicación de sus principios. En términos de Alessandro Baricco<sup>80</sup> o de Hito Steyerl,<sup>81</sup> los videojuegos aparecen aquí como una matriz para explicar la sociedad y las formas de relacionarnos con las tecnologías en un continuo y no como producciones audiovisuales con un inicio o un final. Guardando las proporciones, sucede algo similar respecto del cine, cuando se lo considera como una matriz de interpretación de las formas como miramos, más allá de la industria o de un corpus de producciones.<sup>82</sup> Una lectura comparada de la historia del cine y los videojuegos en

<sup>77</sup>Ito, *Engineering Play*.

<sup>78</sup>Piracón, "El lujo de aburrirlos".

<sup>79</sup>Ferrara, "Games for Persuasion".

<sup>80</sup>Baricco, *The Game*.

<sup>81</sup>Steyerl, *Arte duty free*.

<sup>82</sup>Lipovetsky y Serroy, *La pantalla global*; Hagener, "Cinephilia in the Age of the Post-Cinematographic".

su relación con la escuela permite situar algunas continuidades que van en la misma dirección que la afirmación de Gitelman,<sup>83</sup> según la cual los medios recorren caminos similares en sus procesos de apropiación. No obstante, los contextos sociales e históricos imprimen sus marcas, como la estrecha relación entre la *gamification* y el neoliberalismo.

## CONCLUSIONES

A fines de los '90, David Tyack y Larry Cuban, en su texto *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, planteaban que la escuela, particularmente la estadounidense, siempre estaba *ad portas* del inicio de una gran revolución. Pero esas potenciales revoluciones no se materializaban luego en transformaciones de la gramática de la escolaridad, es decir, de aquellas cuestiones como el tiempo y los espacios que delimitan los ritmos de la institución escolar. Revisar la historia de la relación entre el cine y la escuela es seguir el rastro de una de esas revoluciones que se anunciaron pero que finalmente no tomaron la forma que imaginaban sus augures. Sin embargo, es imposible afirmar que desde sus orígenes el cine no haya dejado huella en la institución escolar; de hecho, muchos argumentos y estrategias que organizaban la revolución del cine se reeditaron en nuevos medios, como la televisión o los videojuegos. Esa recurrencia sugiere la persistencia de problemas en la escuela como la atención, la motivación, la necesidad del diálogo con la cultura popular y la vida cotidiana de sus actores. Quizás en esas recurrencias irresolutas haya una condición necesaria y pertinente para sostener la escuela como un espacio en constante disputa, atravesado por las preocupaciones e imágenes de la sociedad en la que acontece.

Por otro lado, el cambio precipitado de la gramática de la escolaridad (tiempos y espacios) que aceleró la pandemia, dejó al descubierto la enorme relevancia que tiene la institución educativa en nuestras sociedades, aún con las formas "vetustas" de relación con el conocimiento que muchos denuncian. Pero, además, diferentes medios, esos mismos que a lo largo del siglo XX experimentaron revoluciones inconclusas, acudieron para intentar sostener (no transformar) a la institución escolar y la enseñanza. Al igual que ocurrió con la radio escolar, la televisión educativa y las plataformas digitales, en los últimos dos años el cine y los videojuegos fueron pensados y utilizados como una posible alternativa de trabajo dentro del conjunto de estrategias desplegadas por diferentes actores del sistema para afrontar la situación.<sup>84</sup> De modo que estos medios y su historia constituyen hoy un repertorio de imágenes que, aunque desorganizado y disperso, transita cotidianamente las escuelas.

<sup>83</sup> Gitelman, *Always Already New*.

<sup>84</sup> Piracón, "Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza"; Benasayag y Aleu, "Escenas pedagógicas: un encuentro entre el cine y las prácticas educativas".



- , “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”, en *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1(2014), pp. 77-100. <https://doi.org/10.22481/el.v12i1.1241> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , “La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años ’30”, *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, n. 2, 2017, pp. 433-451. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8647562> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , Patricia Ferrante, Delia González, Ariel Benasayag, Julieta Montero, Jaime Piracón, Guillermina Laguzzi y Daniela Zampieri, *Escuelas, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios* [informe de investigación sin publicación], Buenos Aires, FLACSO/Argentina, 2011.
- Esnaola, Graciela, *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?*, Buenos Aires, Alfagrama, 2006.
- Ferdig, Richard, *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, Estados Unidos, Information Science Reference, 2009.
- Ferrara, John, “Games for Persuasion: Argumentation, Procedurality and the Lie of Gamification”, *Games and Culture*, vol. 8, núm. 4 (2013), pp. 289-304. <https://doi.org/10.1177/1555412013496891> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Gee, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe, 2003.
- Gitelman, Lisa, *Always Already New. Media, history and the data of culture*, Cambridge, MIT Press, 2006.
- Gros, Begoña, “La dimensión socioeducativa de los videojuegos”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 12(2000), pp. 1-8. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.557> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , y José M. Garrido, “Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares”, en *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 9, núm. 3 (2008), pp. 108-129. <https://doi.org/10.14201/eks.16792> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Hagener, Malte, “Cinephilia in the Age of the Post-Cinematographic”, *L’Atalante*, núm. 18 (2014), pp. 7-16. <http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=238> [consultado el 13 de abril de 2022].

- Ito, Mizuko, *Engineering Play: A cultural history of children's software*, Estados Unidos, MIT Press, 2009.
- Jenkins, Henry, *Fans, bloggers y videojuegos*, Barcelona, Paidós, 2009.
- Jones, Gerard, *Matando monstruos. Por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria*, Barcelona, Ares y Mares, 2002.
- Lewkowicz, Ignacio, y Cristina Corea, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Lipovetsky, Gilles, y Jean Serroy, *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- Mercante, Víctor, *Charlas pedagógicas, 1890-1920*, Buenos Aires, M. Gleizer, 1925.
- Montori, Arturo, "El futuro educacional del cinematógrafo", en *El Monitor de la Educación Común*, 1916, pp. 238-243.
- Mundo, Daniel, y Débora Nakache, "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo", en Sandra Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella y La Crujía, 2003, pp. 95-120.
- Paladino, Diana, "Qué hacemos con el cine en el aula", en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, (eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial, 2006, pp. 135-144.
- Piracón, Jaime, "El lujo de aburrirlos". *Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula*, tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO/Argentina, 2015.
- , "Prohibido jugar. Análisis de las leyes de videojuegos de Chile y Colombia", en *Lúdicamente*, vol. 6, núm. 12 (2017), pp. 1-15. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4326> [consultado el 13 de abril de 2022].
- , "Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, 2020, pp. 301-314. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail> [consultado el 13 de abril de 2022].
- Quintana, Ángel, *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Barcelona, Acantilado, 2003.

Serra, María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2011.

Squire, Kurt, "From Content to context: Videogames as designed experience", en *Educational Researcher*, vol. 35, núm. 8 (2006), pp. 19-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008019> [consultado el 13 de abril de 2022].

Steyerl, Hito, *Arte duty free*, Buenos Aires, Caja Negra, 2018.

Triquell, Ximena, Cecilia Arias, Cecilia Dell Aringa, Laura Gómez, Verónica López, Celina López Seco y Eduardo Schoenemann, *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica*, Córdoba, Brujas, 2011.

Tyack, David y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.



# RESEÑAS





Sobre **Diana María Perea Romo**, *Cultura visual y fotografía durante la revolución en Sinaloa. Imágenes y significados de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de Sinaloa, 2019, 311 pp., ISBN: 978-607-542-114-8  
DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.34>

El libro *Cultura visual y fotografía durante la revolución en Sinaloa. Imágenes y significados de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, se suma a una corriente historiográfica novedosa y que está dando frutos muy interesantes que están contribuyendo a ampliar nuestra comprensión de la historia cultural: me refiero a los estudios visuales. Diana Perea busca analizar la experiencia visual durante la revolución mexicana, centrándose en el caso concreto de Sinaloa. Como la misma autora expone, y cito:

El enfoque centrado en la cultura visual me permite encontrar la intersección entre la historia cultural, un campo historiográfico centrado en el estudio de los significados, prácticas y representaciones de la realidad y mi preocupación por el estudio de las prácticas de visualidad durante la revolución mexicana, atendiendo a la presencia de las tecnologías visuales en la vida de las personas. Así, mi análisis desde el campo de la cultura visual busca estudiar las prácticas visuales durante esta época, los procesos de creación de imágenes, sus componentes formales y su recepción cultural (p. 16).

Me parece que estas líneas resumen muy bien la pretensión del libro, que emprende un rescate de los productores de imágenes fotográficas locales y el ambiente también local en que se insertaron dichas imágenes.

La obra se estructura en seis capítulos; que atienden a un hilo conductor que parte de una serie de reflexiones generales, de carácter conceptual, en torno a la fotografía y su representación de la realidad, pasando por los inicios de la fotografía en Sinaloa y sus principales representantes, una mirada a la cultura visual percibida en el periodo de la revolución mexicana, hasta centrar los últimos tres capítulos en las imágenes y representaciones visuales sinaloenses. El primer capítulo, denominado *La imagen como espejo de la realidad: historia, conceptos y miradas historiográficas en torno a la fotografía*, es una parte introductoria que pretende ir entretejiendo la relación entre fotografía e historia cultural, y cómo a partir de la crisis de paradigmas que llevaron a la llamada "nueva historia cultural" cobró relevancia el concepto de "representación", lo cual, junto con el giro cultural en la historiografía, condujo a los estudios visuales, a través de los que los historiadores buscan trabajar las imágenes fotográficas destacando, como lo señala Perea Romo, la manera en que se constituyen en representaciones de la realidad y cómo contribuyen a la producción de significados de acuerdo a los distintos contextos en que se generan. De esta manera, la autora nos advierte de los cimientos sobre los que descansa su trabajo.

En el segundo capítulo, Diana Perea empieza por situar lo que caracterizaría a una cultura visual moderna, que tendría que ver con el momento en que las fotografías adquieren una gran credibilidad como medio de reflejar la realidad, la masificación de la imagen que permiten los avances técnicos y la creación de "celebridades" derivada de la circulación de tarjetas postales y de visita. A partir de allí, la autora nos habla de la introducción de la fotografía en México y Sinaloa, encontrando que para este último caso fue en la década de 1860 cuando fotógrafos extranjeros y después mexicanos empezaron a abrir estudios en Mazatlán, surgiendo nombres como el de Agustín Beaven y Edmundo Hoddap. Ya para 1900 y a partir de un censo estatal, se nos desvela la presencia de al menos 17 fotógrafos en distintas ciudades y poblaciones del estado, entre los cuales aparentemente había una mujer, dato por demás relevante ya que como se señala en el libro en nota al pie, los esfuerzos por rescatar a las pioneras de la fotografía apenas empiezan a dar frutos.

Los siguientes dos apartados del capítulo se centran en tres fotógrafos: Alberto W. Lohn, Alejandro Aréchiga Zazueta y Mauricio Yáñez, todos asentados profesionalmente en Culiacán, y de quienes la autora considera que debido a la manera en que practicaron su oficio, de la que haremos mención a continuación, se insertaron en el ámbito de la modernidad visual previamente al estallido revolucionario. Dichos fotógrafos se caracterizaron por abandonar el interior de los estudios y retratar paisajes urbanos, que se transformaron en postales, mismas que permitían a la gente visualizar su cotidianidad. Asimismo, Lohn, Aréchiga y Yáñez participaron en 1909 en los funerales del gobernador Francisco Cañedo, fallecido sorpresivamente a causa de pulmonía. Para Diana, "por su carácter ritual, la presencia masiva de espectadores y la confluencia de distintos actores sociales en el ceremonial político, podemos decir que este fue el primer gran acontecimiento del siglo, que prepararía la mirada de los fotógrafos locales que en un par de años empezarían a retratar la revolución en Sinaloa" (p. 91). Las imágenes captadas en el funeral del gobernador serían pues, para nuestra autora, "un punto de inflexión de suma importancia en la producción fotográfica en Sinaloa, priorizando una mirada documental y el sentido histórico en la producción de los fotógrafos".

El capítulo cierra hablándonos de la inclusión de la fotografía en la prensa, primero con fines publicitarios y después como medio para reforzar las noticias (políticas, de nota roja, etc.). Me parece que este apartado resulta breve y no tan bien logrado como el resto del capítulo, pero creo que obedece al

marco temporal que Perea decidió seguir en el mismo, que cierra en 1911, en vísperas de la revolución, lo cual limita las posibilidades de ahondar en la fotografía periodística dado que como se lee en el texto apenas iniciaba su utilización en el ámbito local.

A partir del capítulo tercero entramos de lleno a la revolución mexicana, y por tanto al tema central de la obra. Este tramo inicia con un análisis de lo que se denomina “un ambiente visual compartido” entre México y Estados Unidos, a través de la circulación de imágenes en periódicos, revistas y tarjetas postales producto de la lente de fotógrafos anglosajones como Jimmy Hare y Otis Aultman, quienes instituyeron un estilo visual de plasmar el conflicto mexicano pensado en darle un efecto de espectacularidad para el público norteamericano y que según la autora, definiría el rumbo futuro de las interacciones visuales entre ambos países. En este sentido, las tarjetas postales adquirieron gran relevancia y vieron revitalizado su mercado de consumo, concentrando su atención en la violencia y el tipo revolucionario, lo cual era del gusto de la gente más allá de la frontera. En este recuento del ambiente visual de la revolución mexicana que se aborda en el capítulo, no podía faltar una alusión al Archivo Casasola, la fuente de remisión por excelencia cuando se habla de la fotografía en el periodo, aunque como bien se nos señala en el texto, las fotografías del acervo son producto de la labor de muchos fotógrafos que trabajaron para los Casasola cubriendo los acontecimientos locales.

A ellos habría que sumar a otros fotógrafos, que también realizaron contribuciones importantes a nuestro recuento de las representaciones visuales de la revolución como fue el caso de Romualdo García en Guanajuato y Sara Castrejón en Guerrero, quienes son objeto del último apartado de este capítulo. Podríamos pensar que este tercer capítulo rompe la continuidad temática del libro, al escapar del análisis regional que ya se atisbaba desde el segundo capítulo. Sin embargo, considero que la autora creyó conveniente situarnos a los lectores en el contexto de la cultura visual que prevalecía en el país en general, con el fin de entender mejor las prácticas profesionales y las formas de representación (con sus cómo y porqués) de los fotógrafos que actuaron en Sinaloa, de lo cual se nos da debida cuenta en los siguientes capítulos, en los que podemos apreciar las distintas modalidades y usos de la fotografía revolucionaria: desde el retrato, los escenarios plasmados, y la vida cotidiana que dichas imágenes nos muestran.

El uso del retrato de estudio como forma de “asumir un nuevo rol simbólico al representarse como revolucionarios” (p. 147) es desvelado por Perea Romo en el capítulo IV, analizando el caso de jefes revolucionarios con y sin sus lugartenientes, como Juan Banderas y Antonio Franco; pero al retrato de estudio también se sumaron otras modalidades, como las fotografías en exteriores, en escenarios de la guerra, iniciadas por varios fotógrafos norteamericanos y a las que luego se sumaron locales tales como Yáñez y Zazueta, donde en las composiciones se empiezan a destacar elementos tales como las armas, el sarape, el sable o el caballo, que serían la representación gráfica de valores de género. Sobre este último aspecto me parece un gran acierto del capítulo y del libro en general, la inclusión del apartado sobre las representaciones femeninas de la fotografía de la revolución en Sinaloa, ya que si bien la participación de las mujeres en el movimiento armado es cada vez más objeto de atención por parte de las y los investigadores, el enfoque desde los estudios visuales y lo regional arroja nueva luz y abre muchas posibilidades de análisis. Desde las mujeres que sólo posan con el jefe revolucionario, pero sin ser verdaderas participantes en la lucha, hasta aquéllas que se enrolaron como combatientes y hasta llegaron a alcanzar grados militares, como la coronela Ramona de Flores, la llamada Juana de Arco mexicana, que tuvo gran cobertura en la prensa mexicana y norteamericana.

Otro aspecto al que la autora da cobertura en el siguiente capítulo, es a lo que denomina “escenificaciones sobre la guerra”, donde principalmente se observa la interpretación que los fotógrafos dan de los distintos bandos en pugna como los maderistas, zapatistas y constitucionalistas a través del uso de la fotografía revolucionaria en la prensa, y la intención documental de las postales (secuenciales y no) donde se destaca lo cotidiano de la contienda. En ello desde luego destacaban los efectos de la violencia, representados por las fotografías de las víctimas mortales.

El último capítulo se centra en un acercamiento a la sociedad sinaloense y cómo se vio trastocada por la Revolución, cuyo devenir se vislumbra a través de las memorias de algunas personas como José Limón y Hortencia Angulo, en contraste con la prensa que reproduce retratos de viudas y huérfanos y cortejos fúnebres; o las fotografías familiares de aficionados a través de los álbumes de dos familias (Molina de la Vega y Espinosa de los Monteros) donde primaron las fotografías instantáneas, que permiten atisbar en la vida privada de las clases privilegiadas que optaron por exiliarse ante los acontecimientos en suelo nacional. Desde mi punto de vista, este capítulo da para mucho más, e incluso creo que en el futuro Perea Romo podría gestar otra publicación sobre la vida cotidiana, familiar, material, etc., de estas familias y de la sociedad sinaloense en general en tiempos de conflicto.

Debo destacar por último la riqueza de fuentes en las que se sustentó la investigación, que en origen constituyó la tesis doctoral de la autora. Comenzando desde luego por las imágenes fotográficas consultadas en diversos acervos como la Fototeca Romualdo García de Guanajuato, el Harry Ransom Center de la Universidad de Texas, los fondos de la Southern Methodist University, la Hemeroteca Nacional Digital de la UNAM, la fototeca del INAH en México y Pachuca, las colecciones particulares de Miguel Tamayo Espinosa de los Monteros, Luis Felipe Molina Tovar, familia Buenrostro, y Elmer Powell, varias de las cuales se reproducen a lo largo de las páginas, como no podía ser de otra manera tratándose de un trabajo centrado en lo visual. Y sin eludir la consulta de la bibliografía clásica y actual sobre el tema. Creo que en este sentido, este libro vendrá a sumarse a trabajos ya existentes, como una obra necesaria para conocer las diversas aristas de las representaciones culturales durante la Revolución, con énfasis en la cultura visual comprendida a través de las prácticas visuales en un escenario regional, en este caso el de Sinaloa, que nos habla de la construcción de una realidad donde, como concluye nuestra autora, se da una fabricación de personajes y una escenificación de la realidad para responder a convenciones visuales, ya que las imágenes se creaban para ser consumidas como “espectáculo visual”. Enfatizando además que *Cultura visual y fotografía durante la revolución en Sinaloa* es, sin lugar a dudas, una valiosa contribución a la historia regional enfocada desde lo cultural.

*Lisette G. Rivera Reynaldos*  
Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Sobre **Eduardo Nomelí Mijangos Díaz y Enrique Guerra Manzo**, *Genealogías de la violencia en Michoacán*, Morelia, **Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Instituto de Investigaciones Históricas**, 2020, 304 pp., **ISBN 978-607-542-145-2**

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.15>

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, organizaron un coloquio en el que acudieron especialistas de diversas instituciones para discutir sobre las formas de violencia que se han configurado hasta llegar a lo que son hoy en el país desde distintos focos de estudio y metodologías presentes en la investigación histórica. Realizado en Morelia en noviembre del 2018, el coloquio *Violencia en el México Contemporáneo: Violencia de Estado y violencia revolucionaria* exploró las diversas estructuras y formas en las que se manifiesta la agresión en distintos aspectos de la vida cotidiana, atravesando distintos momentos históricos. Algunas de estas ponencias fueron recopiladas por el profesor investigador Eduardo Mijangos Díaz, doctor en Historia por la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y por Enrique Guerra Manzo, también profesor investigador por El Colegio de México y fueron publicadas en 2020 como *Genealogías de la violencia en Michoacán* en un esfuerzo por entregar una serie de perspectivas en torno a las violencias que, lastimosamente, se han vuelto parte de la vida cotidiana de las personas michoacanas. Se reunieron las ponencias y trabajos de doce autores especialistas que ofrecen diversas miradas teóricas como la Antropología, la Sociología y la Historia en los niveles micro, meso y macro de la violencia.

Mijangos y Guerra dan introducción a la obra con diversas perspectivas de la violencia, lo que la origina y lo que la provoca, tomando en cuenta observaciones de diferentes autores para la construcción de las narrativas. Abre el panorama con las consideraciones de Xavier Crettiez, que en *Las formas de la violencia* (2009) observa un interesante fenómeno en torno a las definiciones que los enfoques multidisciplinares han formado: siendo un fenómeno social tan complejo y natural de la humanidad se ha formado una lucha de

definiciones entre disciplinas, resultado de actores que tienen intereses, visiones y recursos divergentes. De hecho, al ser la violencia de cualidades universales y atravesar planos biológicos, psicológicos, psicosociales, políticos, culturales, entre otros más, se habla de que hubo un auge en los trabajos académicos sobre ella en la década de los sesenta; de ahí que muchas de las ciencias tengan sus propias observaciones. A partir de la premisa de Crettier, destaca el concepto de Johan Galtung del cual se presume ser de las definiciones más completas. En *Violencia cultural (2003)* expone que es considerada violenta cualquier estructura que suscite desigualdad social y muertes y sufrimiento innecesarios, por lo que se distinguen tres líneas de violencia que se articulan en una estructura social: la violencia directa, que se hace notar de manera patente y se conjugan en conductas y pautas específicas de actos verbales o conductuales; la violencia estructural, que se refiere a las estructuras que perpetúan las dinámicas que evitan que las necesidades de bienestar de la población; y la violencia cultural, que actúa como herramienta en los marcos de la violencia para legitimar el resto de las violencias. Estas observaciones indican que estos ejes centrales actúan sobre el tejido social donde, hasta cierto punto, todos somos partícipes en el ejercicio de las violencias frente a otros grupos vulnerados.

Estas apreciaciones son útiles para adentrarse a las miradas especializadas a formas de violencia más específicas en el escenario michoacano. Los primeros capítulos abren con el periodo revolucionario y José Daniel Robles Cira titula el suyo *La violencia colectiva durante el maderismo en Michoacán*. En él propone reivindicar el papel protagónico del llamado pueblo bajo, quienes fueron debilitando a las instituciones porfiristas y a las antiguas figuras de poder, como los hacendados o caciques locales, mediante actos como el bandidaje y los asesinatos. De esta forma, se percataron en la escena pública como nuevos agentes sociales que veían el gobierno maderista con mucha debilidad; por otro lado, Pablo Escalante Piña presenta *La violencia en Michoacán 1913-1915*, que refiere a este periodo como una etapa de lucha entre los ejércitos constitucionalistas contra Victoriano Huerta, para luego luchar entre ellos mismos. A pesar de desempeñar violencias relativamente distintas, se vivieron igualmente en magnitud y dimensión a la del periodo maderista y eran usadas tanto como medio del ejército para ganar recursos, hombres, armas, dinero o combates como para infundir miedos, venganzas locales y resentimientos. Terminando con este periodo, Eduardo Mijangos Díaz contribuye con el capítulo *El rebelde violento: Inés Chávez García*. Este relata la vida del bandolero en un contexto de profunda crisis económica y social como parte de la resistencia a los reductos villistas en el norte, los zapatistas en el centro-sur y a los grupos bandoleros sin afiliación política. Inés Chávez García, afamado por su piromanía, sus crímenes sexuales y actividad criminal impune, usó la violencia como un escenario de oportunidad para asesinar, robar, secuestrar y violar a los sectores desprotegidos de la sociedad michoacana, los cuales respondieron con la formación de defensas civiles, ya que también eran violentados por otros grupos bandoleros y por el mismo ejército. A pesar de que la autoridad estatal fue erradicando grupos bandoleros, zonas con menos vigilancia, como la Sierra Costa y Tierra Caliente, continuaron siendo violentadas por décadas.

A continuación, el siguiente bloque de capítulos comprende la época de surgimiento y auge de la violencia en los tiempos del narcotráfico, de manera tajante y necesaria se expone sobre un tema que ha sido eje central y puntual de la violencia michoacana. Enrique Guerra Manzo presenta *Las formas de la violencia en Michoacán (1920-1980)* y explica que la violencia ejercida durante la construcción de un Estado posrevolucionario tuvo como principales agentes a las bandas rivales entre bandidos, agraristas y hacendados o católicos y anticlericales durante el periodo 1920-1940. El Estado intervino favoreciendo a uno de

los bandos y provocando la encapsulación o aceleración de la violencia, dependiendo del tipo de bróker, o agente de transición, que disponía. Para los ochentas, el clivaje-cultural religioso perdió importancia y los factores circunstanciales de la época propiciaron un ambiente ideal para el mercado ilícito entre bandas criminales, especialmente en el comercio de enervantes. Las autoridades intentaron frenar la violencia que ejercen estas bandas por medio de partidas militares, defensas rurales e, incluso, pactos entre facciones en pugna. A pesar de todo, los grupos delictivos se habían fortalecido tanto que solo se logró que los actos de violencia continuaran, sobre todo en zonas como Tierra Caliente, Sierra y Costa de Michoacán; bajo esta misma línea, Carlos Noyola y Miguel Ángel Urrego trabajan en conjunto en su capítulo *La violencia reciente en México: la supremacía simbólica del narcotráfico y la aparente desaparición de los demás tipos de violencia*, en el que nos relatan la forma en la que la narrativa que se ha ido construyendo en torno al crimen organizado terminó por invisibilizar otros tipos de violencia estructural de ámbito social, religioso o de género, que también afligen profundamente al estado; de hecho, se comenzaba a crear un discurso paralelo en el que surgiría la imposición de una narcocultura que glorificaba la red de violencia generada por ellos. Con el inicio de la guerra contra el narcotráfico en el gobierno de Felipe Calderón, comenzando por Michoacán, apareció un discurso antidrogas y la violencia alcanzó sus puntos máximos, causando terribles pérdidas a la población que se encontraba bajo control de los grupos delictivos. En respuesta a esto, nos cuentan los autores, surgen varios grupos de autodefensa en aras de defender las vidas de la sociedad civil, pero que fueron desmantelados por el Estado. Relacionado con este problema, Miriam Bautista Arias presenta el capítulo *Los daños colaterales: ciudadanos comunes frente a la violencia derivada de la guerra contra el narcotráfico en México*, el cual se ocupa de las experiencias de violencia vivida desde los márgenes de los grandes agentes de la narrativa: las familias que viven y conviven con la violencia del narcotráfico día a día, sus experiencias y sus tácticas para resistir a los “daños colaterales”, término que ha sido usado como eufemismo para invisibilizar a las miles de víctimas mortales y desaparecidos, contando también a las millones de vidas trastornadas por el narcotráfico y el Estado, entre quienes a menudo hay complicidad.

En seguida, Verónica Oikión Solano presenta *Las violencias contra las mujeres en Michoacán. Una realidad que impone desigualdad, vulnerabilidad y freno en el ejercicio de todos sus derechos*, en el que retoma el concepto sobre la violencia de Galtung y afirma que existen varias estructuras de violencia en el nivel micro que se concatenan, hasta alcanzar múltiples niveles de agresión hacia las mujeres. Estas estructuras, explica la autora, puede reflejarse en el ámbito público en forma de violencia sexual, hostigamiento, ofensas verbales, etc., así como en una forma más oculta, de violencia intrafamiliar y conyugal que es a menudo considerada “normal”. Bajo el contexto de la guerra generada por los autodefensas, encontramos que las mujeres son vistas y utilizadas como botín de guerra y objetos sexuales ritualísticos para el crimen organizado. Siguiendo el tema de la violencia de género desde otra mirada, Guadalupe Trejo Estrada escribe *La comunicación como atenuante de la violencia intrafamiliar. Informe de una experiencia educativa en proceso*. En este se exponen los resultados de una investigación sobre las vivencias particulares intrafamiliares de mujeres en una colonia de Morelia, poniendo como eje central la comunicación y su papel en la resistencia en contra de la violencia. Se reconoce que muy difícilmente las mujeres lograrán desarrollar un bienestar común sin las condiciones sociales de calidad que se requieren y que requerirán utilizar la comunicación como herramienta en su entorno cotidiano. Ambos capítulos exponen que estas violencias están tan normalizadas que sería imposible revertirlas si no se trabaja en todos los niveles posibles una paridad social de género.

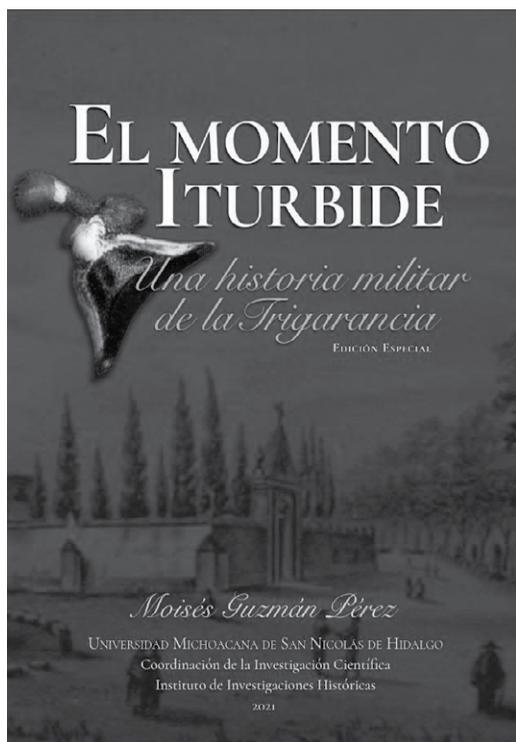
Berenice Guevara Sánchez y Tania Celina Ruiz Ojeda entregan *“Imaginario del miedo”, pandilleros en la nota roja*, centrado en las publicaciones de *La Voz de Michoacán*, principal periódico del estado entre los años 1995 y 2005. Las autoras analizan estas ediciones y dan cuenta, por medio de fotografías y artículos de nota roja, de la construcción de la imagen del pandillero peligroso para la opinión pública. A partir del 2000, los pandilleros son retratados como “jóvenes de esquina”, asociados con bandas delictivas salvadoreñas y fotografiados con el torso desnudo para mostrar sus tatuajes; todo esto para provocar miedo y rechazo entre los lectores y el resto de la sociedad. En respuesta a estos hechos, ellas contrastan estos discursos retratando el comportamiento real de estos jóvenes, quienes se juntan en prácticas culturales creativas, como el *break dance*, el *graffiti* o en la música *rap* y *hip-hop*. Explican que las notas rojas de los periódicos no buscan reconocer su dignidad como seres humanos ni comprenderlos, sino estigmatizarlos, cuando en realidad son chicos y chicas que se reúnen en una pandilla para expresarse culturalmente y pertenecer a algo frente a una sociedad que los segrega y los señala. Hay que recordar que utilizar la imagen de un grupo vulnerado es también una forma de violencia simbólica en contra de ellos.

En el capítulo final, Rosa Margarita Sánchez Pacheco cierra esta obra colectiva con *Notas para pensar la categoría pedagogías de la violencia*. En este capítulo se reflexiona sobre los distintos ángulos teóricos respecto del tema de la violencia y algunas formas de superación posibles de la misma como una nueva mirada teórica; así también la posibilidad de generar contra-pedagogías que permitan resistir y superar situaciones de violencia concretas. Tiene como objetivo ligar lo pedagógico y la violencia, retomando categorías como “pedagogía de la crueldad”, “cultura de la violencia”, etc. También propone considerar la noción de experiencia para indagar en el quehacer cotidiano en que viven la pedagogía y la violencia. Abordando toda esta temática pedagógica, la autora nos invita a pensar en la violencia como algo más; indagar en lo que produce y a renunciar a la típica noción de que la violencia produce más violencia. Concluye diciendo que los agentes son creativos y tienen la posibilidad de ampliar su visibilidad y son capaces de proponer otras salidas viables.

De acuerdo con en este libro, hay un hilo central que articula todas las redes de violencia sistemática que se ejercen en el estado de Michoacán. Si no se conocen toda la gama de violencias que vivimos en Michoacán poco se puede hacer para contrarrestar este problema, pues, finalmente, son muy pocos los agentes que se benefician del miedo que se vive en la sociedad. Los autores de cada uno de los capítulos nos muestran los instrumentos empleados para ejercer y encapsular la violencia del tejido social en Michoacán en diferentes momentos históricos, otorgándonos perspectivas de cómo se han desarrollado las redes y estructuras de violencia. *Genealogías de la violencia en Michoacán* nos invita a profundizar y a tomar conciencia sobre la gravísima realidad que vivimos en el estado. Todas y todos vivimos diferentes grados de violencia e, incluso, contribuimos a ella, por lo que es importante conocer todos los matices de la compleja estructura violenta en la que vivimos.

*Diana Laura Calderón Chávez*

Coordinación de Publicaciones del Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Sobre **Moisés Guzmán Pérez**, *El momento de Iturbide: una historia militar de la trigarancia*, Morelia, Coordinación de la Investigación Científica-UMSNH/ Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH, 2021, 297 pp., ISBN: 978-607-542-202-2

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.36>

Es indiscutible para los círculos de historiadores que la guerra de independencia de la Nueva España comenzada en 1810, es un tema que ha y seguirá derramando mucha tinta, prueba de ello se refleja en una vasta producción de estudios sobre este suceso de gran calado para la historia nacional. Y, es en el marco de la celebración bicentenario del fin de esta guerra —marcada con la entrada triunfal del Ejército de las Tres Garantías a la ciudad de México el 27 de septiembre de 1821— que llega a nuestras manos el libro de Moisés Guzmán Pérez: *El momento Iturbide: una historia militar de la trigarancia*; obra y título que encajan a la perfección con este acontecimiento. El autor ha abonado al conocimiento histórico con abundante variedad de investigaciones que han sido plasmadas en libros, capítulos de libro, seminarios, congresos y artículos en diferentes editoriales y academias reconocidas tanto nacionales como internacionales, sin dejar de mencionar sus colaboraciones con instituciones militares y sus respectivos departamentos de historia.

Reconocemos que la veta político militar es donde más destaca el aporte de Guzmán Pérez a la historiografía independentista, lo cual, indica un amplio dominio y conocimiento de un conflicto poliédrico con estudios que van desde los actores destacados de la guerra tales como los clérigos Hidalgo y Morelos, así como otros miembros de los congresos insurgentes; también se ha ocupado de la tecnología e insumos bélicos; de igual modo ha trabajado las banderas, divisas y otros símbolos castrenses propios de la cultura de guerra de la época decimonónica. En cuanto a lo social, podríamos enunciar su interés con la historia de la imprenta, las prácticas de lectura —civiles y militares— y la participación de otros actores en la guerra como las mujeres y los jóvenes con novedosos trabajos que dan cuenta de ello. Pero, ¿por qué referir estos trabajos? Consideramos que el cúmulo de estas particulares líneas temáticas es a donde derivó la obra que hoy nos ocupa. De estos aportes previos, los lectores podrán vaticinar que ya comenzaba a perfilarse

el presente libro como un estudio dedicado al periodo de la culminación de la guerra en 1821 y propiamente del movimiento trigarante encabezado por Agustín de Iturbide. La presente obra contiene temas oportunos de este periodo que han sido ampliados con nuevos datos y valiosas reflexiones que dan como resultado un nuevo acercamiento al desenlace de la guerra.

Si bien la presente obra pareciera que es una historia de la guerra, no es así, ya que Guzmán Pérez aborda su análisis desde la perspectiva de la historia militar. El autor nos explica las diferencias de presupuestos teóricos entre ambas historias y sostiene que, en ocasiones, los trabajos de otros investigadores no plantean bajo que perspectiva se realiza su acercamiento al hecho histórico. Coincido con el autor cuando plantea que la historia de la guerra es una visión reduccionista que se limita al análisis de los grandes personajes y las batallas destacables; una perspectiva de bronce si quisiéramos verlo así. Aquí lo destacable es que el autor pone el acento en el enfoque militar, al analizar aspectos propios de la organización y logística de los ejércitos como instituciones permanentes que actúan en tiempos de guerra y paz. Para el caso de la presente obra, se enfoca en el aspecto militar del movimiento trigarante dejando a un lado las acciones de combate, pero, sin apartar la mirada a los hechos contextuales que estibarón al desenlace de la revolución independentista. Sin lugar a dudas, esto abre el debate sobre la forma en que los historiadores abordan los temas bélicos ¿si lo hacen desde la historia de guerra o la historia militar?

*El momento Iturbide* está organizado en cuatro capítulos bien equilibrados que funcionan como grandes ejes temáticos con subapartados que se concatenan adecuadamente. El corpus del trabajo está bien sustentado con información diversa, tanto bibliográfica como de archivo donde destaca un valioso apéndice documental que actúa como la gran base para estos capítulos. Cabe destacar que los documentos referidos son inéditos y otros de difícil acceso.

El primer capítulo es el acercamiento al movimiento trigarante donde se explica el contexto en el cual surgió y su desarrolló. De esto, se nos relata cómo fue la atinada organización político militar de Iturbide para alcanzar la consumación de la independencia. Este apartado sirve como preámbulo para el análisis de los elementos operacionales del ejército que el autor propone en los capítulos subsecuentes. Continuando con la investigación, el autor nos muestra los mecanismos de imprenta de que la trigarancia hecho mano para socializar en toda la Nueva España el plan de Iguala y con ello conseguir más adeptos que se sumasen a la causa. De este capítulo, ya no cabrá duda de que la figura de Iturbide en conjunción con la impresión de diarios, bandos y proclamas, fueron piezas clave que lograron aglutinar a una amplia ala de realistas e insurgentes para que se acobijaran en una sola fuerza armada en contra del status quo virreinal.

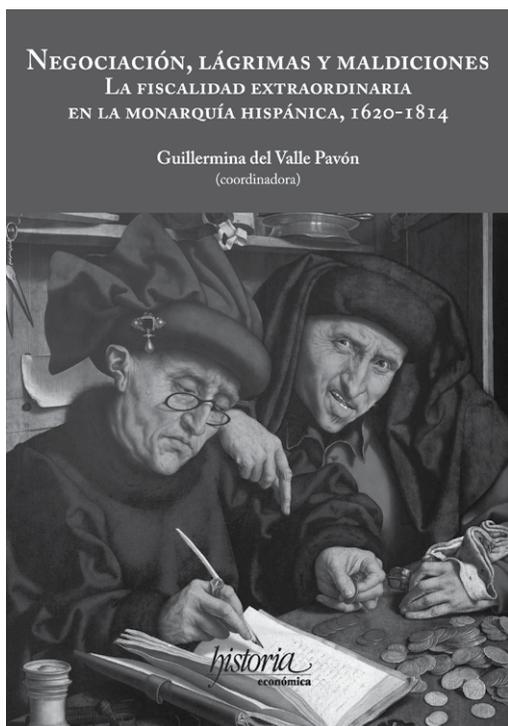
Hacia la segunda mitad de la investigación es cuando el autor aborda los elementos de identidad que uso el ejército Trigarante como claras representaciones de poder en una sociedad donde pesaron mucho las corporaciones castrenses. Concretamente nos referimos al uso de uniformes, escudos, divisas y banderas. Aquí, Guzmán Pérez nos da parte de los atavíos que enfrentó la organización de Iturbide para la entrega y distribución de vestuarios y condecoraciones en sus tropas. Es de señalarse que, dentro de esta parafernalia militar, el autor nos da evidencias claras y bien documentadas de los orígenes de la bandera trigarante que después sería la base de nuestra bandera nacional. En cuanto al último apartado, el autor nos expone las figuras de poder empleadas por la trigarancia refiriéndose a dos altos grados militares, el primer jefe y el generalísimo y almirante. Para comprender el papel y peso de este último grado, Guzmán Pérez expone magistralmente otros ejemplos con los cuales comparar aquellos personajes que ostentaron un rango que ya no figura en las escalas jerárquicas de los ejércitos nacionales.

Ahora bien, el epílogo funge como desenlace con los hechos que acaecieron luego de la independencia y el posterior primer imperio mexicano. Particularmente, creemos que la obra debió haber sido acompañada con un apartado conclusivo con los siempre acertados análisis reflexivos del autor.

El presente libro reseñado es un trabajo que invita a reflexionar el movimiento de Iturbide no desde la guerra misma sino de algunos elementos militares que lo conformaron, lo cual abren nuevos niveles de aproximación a un tema sumamente vasto por explorar. El autor ofrece a sus lectores un análisis de los elementos normativos, simbólicos, divulgativos y de poder que tuvieron injerencia directa en el desenvolvimiento del llamado movimiento trigarante mismo que se desarrolló en apenas siete meses lo cual demuestra su efectividad si se compara con las insurgencias de los primeros caudillos. El trabajo pese a presentarse con carácter meramente militar logra entrelazar el aspecto político, económico y social; abordaje que enriquece la historiografía de la que hasta el momento es la guerra más importante de México.

Consideramos acertado y oportuno este trabajo al ser una revaloración de la figura de Iturbide desde lo simbólico militar y su efecto en la política aplicada durante la campaña trigarante. Ya que como sugiere el autor al comienzo de su relato, ha sido la historia oficialista la que en gran medida ha denostado el papel que desempeñó Iturbide como la persona que realmente consiguió la anhelada independencia de la Nueva España.

*Iván Roberto Torres Dueñas*  
Programa de Doctorado en Historia  
Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Sobre **Guillermina Del Valle Pavón (coord.)**, *Negociación, lágrimas y maldiciones. La fiscalidad extraordinaria en la monarquía hispánica, 1620-1814*, México, Instituto Mora, 2020, 323 pp., ISBN: 978-607-8611-70-6  
DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.35>

A Benjamin Franklin le atribuyen la frase célebre que reza: “en este mundo solo hay dos cosas seguras: la muerte y pagar impuestos”. Nadie escapa de los impuestos y menos en tiempo de guerra. Sin embargo, en el caso del imperio español de los Austrias a principios del siglo XIX, este imperativo se manifiesta, en particular en crisis bélicas, en esquemas nuevos de negociación o se resuelve en amargas lágrimas y maldiciones para deudores, pero también, sorprendentemente, para el acreedor monárquico.

La brillante obra coordinada por Guillermina del Valle Pavón, que comentaré, en parte basado en su misma introducción, reúne estudios acerca de la negociación e imposición fiscal en España e Iberoamérica (particularmente los virreinos de Nueva España, Nueva Granada, Perú y Río de la Plata) en la época moderna (siglos XVII en tiempos de la Guerra de los Treinta Años a principios del siglo XIX, con los conflictos internacionales de la segunda mitad del siglo XVIII y las revoluciones de independencia).

Se trata de identificar prácticas de negociación, particularmente en tiempos de guerra, en el imperio español, cuyas fuentes primarias rara vez dejan ver claramente sus procedimientos. La negociación es uno de los elementos más difíciles de entender dentro de la cultura política del Antiguo Régimen. La familiaridad con la nomenclatura fiscal facilita la comprensión cabal de los problemas presentados por los investigadores convocados en esta obra.

Por otra parte, para el neófito en estas materias, es importante recordar como lo hace Agustín González Enciso en un artículo reciente que un aspecto que marca la relación público-privado en la historia de la hacienda, por lo menos moderna, es el arrendamiento de impuestos: una persona o compañía, encargada de recolectar los impuestos del rey. Su función aseguraba al rey sus ingresos fiscales. El mecanismo era, además, un sistema de préstamo. La contrapartida estaba en los supuestos grandes beneficios de los

arrendatarios. Esta obra reseñada nos muestra que se trata en realidad de algo más que de “supuestos” beneficios. Toda una estructura de la elite se pone en marcha, se reacomoda, por medios de estos mecanismos financieros hasta el siglo XVIII.

En un primer capítulo José Manuel Díaz Blanco y Alfonso Hernández Rodríguez abordan a partir del análisis del caso del *octavo* de plata de 1620 (retención de una octava parte de las remesas de particulares) el estudio de los procesos de una presión corporativa de los mercaderes de Sevilla (Universidad de Cargadores; Consulado). Descubrimos que las insituciones monárquicas no formaban un bloque homogéneo, unánimemente involucrado en las prácticas extractivas y ejecutivas que demandaba el Estado en pleno conflicto bélico de la Guerra de los Treinta Años. Había organismos reales sensibles a los derechos y privilegios de los súbditos como la Casa de Contratación o Consejo de Indias, que sólo secundaron el *octavo* por imperativo.

En el segundo capítulo Gibrán Bautista y Lugo estudia en la Ciudad de México (1623-1629), también durante esta guerra, el doble proceso de la recaudación y el reforzamiento de la condición de intermediarios fiscales. El autor muestra la diversidad de medios de Castilla e Indias para satisfacer la contribución puesto que no hay un modelo único de donativos. Plantea la complejidad del sistema financiero imperial en el cual esos donativos, préstamos y servicios orbitaban entre “la economía de la necesidad” de la política dinástica y la economía compulsiva de las finanzas locales. La lealtad se recaudaba a un alto costo por medio de los intermediarios. Se trata de una antítesis a la idea de un Estado expoliador y absoluto.

El capítulo tercero de Loris de Nardi analiza el donativo voluntario de 1654 en el Perú (corregimientos de Huanta, Castrovirreyna y Vilcas), en particular el protagonismo de oficiales y otros vinculados con el servicio regio. Los donativos se muestran proporcionales. Por lo tanto, su naturaleza es voluntaria. Es voluntario dar y es voluntario el monto. No sólo pagan los más ricos.

Guillermina Del Valle Pavón, analiza la intermediación del Consulado de México (1680-1706). Muestra cómo el vínculo entre la cúpula de la Universidad de Mercaderes y los virreyes llevan a una negociación del asiento de administración de las alcabalas de la capital. Sin embargo, se cuestiona porqué el Consulado otorgó su donativo durante la Guerra de Sucesión Dinástica de 1701-1713, después de negarse un siglo. La respuesta es la negociación con la oligarquía mercantil. Se contrataron tres donativos y un préstamo como respuesta fiscal, pero también como medio de acceso a cargos de representación corporativa.

En un quinto capítulo, José Joaquín Pinto Bernal lleva la contraria a la idea de un desarrollo armónico ordenado y próspero en la Nueva Granada en la segunda mitad del siglo XVIII. Las tensiones acumuladas dieron lugar a una rebelión en contra de las autoridades de la Ciudad de Santafé en plena Guerra anglo-española (1779-1783). Esta guerra y revuelta brindaron oportunidades para mejorar la negociación y obtener ventajas en el virreinato.

Más adelante, en un sexto capítulo, Elienahí Nieves Pimentel aborda el donativo universal de 1789 en Nueva España. Se amplía el ámbito del análisis a jurisdicciones exteriores a la Ciudad de México. Se abordan prácticas, medidas y justificaciones de autoridades seculares e incluso religiosas para este fin. La autora reconstruye de qué manera estos procesos abrieron canales fluidos entre rey y vasallos.

En el séptimo capítulo, en el marco del virreinato de Río de la Plata, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, Viviana L Grieco explica los orígenes y el sustento del donativo como práctica. Las donaciones incluyeron a gran número de personas y generaron variedad de relaciones de dependencia por lo que fomentaron integración social lícita. De esa manera lleva la contra a una idea de corrupción o decadencia ligada inmediatamente a estos procedimientos. La eficacia del donativo depende de la ejecución legal, de

procedimientos establecidos. Las donaciones otorgaron poder y oportunidades económicas incluso para “neófitos” en la élite económica. El sistema español de venta de oficios, basado en los donativos incrementó la calificación de los postulantes a los cargos fiscales y permitió elegir a los funcionarios más competentes.

Por último, Javier Kraselsky estudia la negociación corporativa del Consulado de Comercio de Buenos Aires. Analiza las relaciones entre las elites que controlan el cuerpo mercantil y las instituciones políticas del virreinato de Río de la Plata. La puesta en marcha de préstamos, donativos y contribuciones monetarias por los comerciantes explica la creación del Consulado de Buenos Aires en 1794. Esta institución sirvió como broker para financiar gastos extraordinarios de guerra. Sin embargo, a partir de 1808, los mecanismos de negociación cedieron a las contribuciones patrióticas impuestas por la revolución de independencia. El Consulado se volvió la caja chica de los líderes de este movimiento.

Para concluir, cabe señalar que esta obra aporta matices nuevos a la discusión respecto del imperio español en la era del mercantilismo. Dar, arrendar servicios fiscales muestra que el pacto político se basaba en una negociación asimétrica que establecía vínculos de dependencia recíproca entre monarca y súbditos en tiempos de crisis. Las aportaciones suplementarias fueron voluntarias o forzosas. En el primer caso, permitieron reproducir el orden social estamental; en el segundo, dieron lugar a una pérdida de lealtad de las élites (en Andalucía durante la Guerra de los Treinta Años, en Nueva Granada, durante la rebelión de Santafé a finales del siglo XVIII durante la Guerra anglo-española, la Real Cédula de Consolidación de Vales en 1804).

Las discusiones respecto de la idea de una monarquía que se impone bajo la imagen del absolutismo, tan discutida en esta investigación, permite recordar, en otras latitudes, la obra de Ran Halévi y su idea de un absolutismo francés “no tan absoluto”, en particular en siglo XVIII. Esto aparece también en el contraste entre la práctica fiscal peninsular más directa y coercitiva, y la americana, más negociada.

*Marcio Orozco-Pozos*  
Universidad Panamericana Ciudad de México  
Instituto de Humanidades



Sobre **Cuauhtémoc Cárdenas**, *Por una democracia progresista. Debatir el presente para un mejor futuro*, México, Debate-Penguin Random House, 2021, 246 pp., ISBN: 978-607-38-0449-3

DOI: <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.32>

*Hay una línea de continuidad ideológica y política principal y clara: desde los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán, pasando por las reivindicaciones de la Reforma, los muy importantes pronunciamientos del Programa del Partido Liberal Mexicano, la Constitución de 1917, hasta la actual rebelión de las mujeres contra la violencia y la discriminación.*

Cuauhtémoc Cárdenas,  
*Por una democracia progresista*, 2021.

Los libros de Cuauhtémoc Cárdenas tienen un valor muy particular partiendo del hecho de que han sido escritos efectivamente por él, habituados como estamos a ver la publicación en serie de libros para el momento de la parte de muchos actores de la vida pública nacional.

Este nuevo libro del Ingeniero Cárdenas, *Por una democracia progresiva. Debatir el presente para un mejor futuro*, recientemente (2021) por la prestigiosa Debate-Penguin Random House, se inscribe en la línea de producción política-histórica de su autor y tiene precisamente un propósito de esta naturaleza para el presente y futuro inmediato de nuestra nación. Desde su última obra, también de carácter histórico, *Cárdenas por Cárdenas*, publicada en 2016, han pasado ya seis años al día de hoy, por lo que este nuevo libro se nos presenta cuidadosamente proyectado y recoge reflexiones y una comprensión profunda del México actual y una idea pertinente de su replanteamiento, gracias a una mirada retrospectiva del siglo XX, esto es de nuestro valor revolucionario y democrático.

El autor de *Por una democracia progresiva*, figura indiscutida de la izquierda contemporánea mexicana y de la democracia que disfrutamos, consigue con esta nueva obra enlazar nuestro tiempo con el de la revolución emprendida en este país un siglo atrás; en otras palabras, vincula íntimamente nuestros valores democráticos, que nos son yo característicos como nación, al complejo proceso revolucionario que buscaría en su gestación precisamente eso: la reivindicación republicana de un principio y derecho básico

de cualquier ciudadano en la elección libre y participativa de sus gobernantes. Esta exigencia detonaría una cruenta lucha armada (1910-1920) que conduciría a un momento de estabilización y afianzamiento de la revolución mexicana (1920-1934), y, finalmente, a una etapa cumbre en el desenvolvimiento de cambios y políticas nacionalistas, a la institucionalización de la revolución que, para nosotros, en esta universidad pública y en este estado del país, es algo evidente.

Para profundos pensadores de nuestro pasado, el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas entre ellos, este curso histórico o inercia de cambio progresista y democrático, sufrió un reencauzamiento grave, una pérdida perceptible de su prometedor sentido y la reconfiguración de un estéril autoritarismo que bien entrado el siglo XX habría de zanjar nuestra tradición revolucionaria, desvirtuándola en tanto se buscó hacerla compatible con proyectos de acentuación económica, socialmente ajenos y popularmente angustiantes; un proceso de desmantelamiento general y no reflexivo del Estado social revolucionario.

Al menos dos generaciones de mexicanos han resentido en sus vidas este parcial abandono institucional, acaso sólo contamos actualmente con la seguridad pública en los planos educativo y de salud, y no mucho más. Entendemos por la obra que aquí se presenta que muchos otros órdenes, como el político-democrático, también corren el riesgo de perderse si somos incapaces de afirmarnos sólidamente con el pasado bondadoso que explica nuestro presente, con ese ideario e instituciones revolucionarias que equívocamente dimos por sentadas y acaso creímos seguras, inherentes a nuestra identidad nacional; lo cierto es que sólo hemos perdido nuestro rumbo, confundidos con el ensayo de políticas y criterios que no han surgido de la reflexión y comprensión profundas de nuestros problemas. México no puede resentir mayores abandonos ni fracasos de orden social que pongan en peligro su identidad democrática; por el contrario, esta debe ser la base para su reencauzamiento progresista. El relanzamiento de nuestra democracia y sus instituciones, políticas y sociales, debería contener tal espíritu progresista. La lectura de este libro me ha llevado a esa reflexión. Detengamos, pues, lo que pone en peligro nuestro futuro inmediato y busquemos en nuestro pasado revolucionario un respaldo sólido al México social, justo y cierto que nos interesa construir a todos. Recuperemos ese sentido histórico tan contundente en sus beneficios a través de la lectura inteligente y muy personal de *Por una democracia progresista. Debatir el presente para un mejor futuro* de Cuauhtémoc Cárdenas, una obra también caracterizada por capítulos concretos y claros, referidos a episodios revolucionarios cuya relevancia histórica y política para nuestro tiempo resultan innegables, caso, por ejemplo, de los planes de Ayala y Guadalupe, de la Constitución integral de 1917 en tanto que proyecto nacional revolucionario inconfundible, sin dejar de lado el Plan Sexenal como un ejercicio intelectual de proyección de una nación progresista como la nuestra.

[...] en las líneas que siguen —escribe el autor al inicio de este su obra— no sólo recupero la intención de revisar el pensamiento y las acciones de los participantes en la Revolución, sus planteamientos de cómo visualizaban el futuro, sino que a partir de los retrocesos sociales, económicos y políticos que han caracterizado estas últimas cuatro décadas y de la situación de apremio en todos los órdenes a la que se ha llegado en la actualidad, lanzo algunas ideas con la intención de contribuir a un debate sobre cómo mejorar integralmente el presente, para dar solidez a un futuro de progreso y bienestar sostenidos para México y los mexicanos.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Cárdenas, *Por una democracia progresista*, p. 14.

El valor que esta obra tiene para la sociedad michoacana en particular viene anticipada en las problemáticas que entiende, tales como tierra, recursos naturales, trabajo, soberanía y democracia; todos ellos temas de atención y estudio entre los profesores y estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, quienes son reflejo nítido de la calidad humana e incluyente de este estado.

*Fabián Herrera León*  
Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

# IBEROAMERICANA

## AMÉRICA LATINA ESPAÑA - PORTUGAL

Ensayos sobre letras  
historia y sociedad  
Notas. Reseñas  
iberoamericanas

IBEROAMERICANA es una revista interdisciplinaria e internacional de historia, literatura y ciencias sociales, editada por el Instituto Ibero-Americano de Berlín (IAI), el GIGA - Instituto de Estudios Latinoamericanos de Hamburgo y la Editorial Iberoamericana / Vervuert, Madrid y Frankfurt.

➤ IBEROAMERICANA aparece en forma cuatrimestral e incluye cuatro secciones: **Artículos y ensayos** de crítica literaria y cultural, historia y ciencias sociales. Los **Dossiers** que en cada número se dedican a un tema específico. El **Foro de debate** con análisis de actualidad, comentarios, informes, entrevistas y ensayos. **Reseñas y Notas bibliográficas.** ➤ ÚLTIMOS NÚMEROS PUBLICADOS: **Nº 78:** Entre el periodismo y la literatura: los corresponsales de guerra de la prensa iberoamericana ante los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo xx. **Nº 79:** Memórias revolucionárias: Políticas e práticas (trans)nacionais de memória na transição democrática portuguesa.

### Suscripción anual (3 números):

€ 90 Instituciones y Bibliotecas,

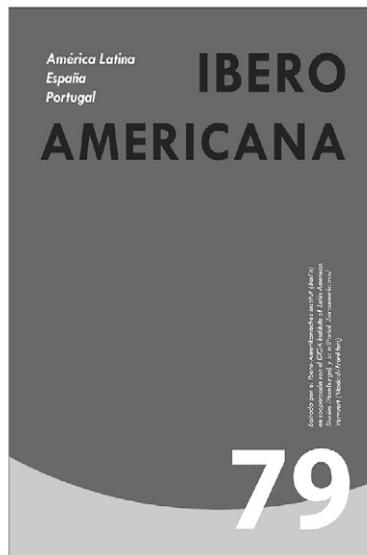
€ 50 Particulares

€ 40 Estudiantes

### Número individual

€ 29,80

(gastos de envío no incluidos)



IBEROAMERICANA Editorial Vervuert, Amor de Dios, 1 – E-28014 Madrid, Tel.: +34 91 429 35 22 / Fax: +34 91 429 53 97 - VERVUERT Verlagsgesellschaft, Elisabethenstr. 3-9 D-60594 Frankfurt am Main, Tel.: +49 69 597 46 17 / Fax: +49 69 597 87 43  
info@iberoamericanalibros.com - www.iberoamericana-vervuert.es

# NORMAS PARA COLABORADORES





**NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES****ARTÍCULOS**

1. Sólo se recibirán materiales originales, inéditos, resultado de investigaciones empíricas o reflexiones teóricas, escritos en español o inglés por no más de dos autores, que hagan una aportación relevante al conocimiento de las humanidades, las ciencias sociales y las artes. En su estructura, deberán contener, al menos, los siguientes elementos: objetivos, metodología, exposición de resultados, hallazgos o conclusiones. Su extensión no será superior a las 10,000 palabras. Esta y cualquier otro tipo de colaboraciones no diferirá en ningún modo de la práctica editorial de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, estipulada en su normativa editorial y vigilada de manera permanente por el Comité Editorial de la revista con respaldo en sus Lineamientos de Operación.

2. Las propuestas de colaboración deberán cumplir con lo siguiente:

- a) Presentación (formato .doc) a doble espacio con fuente Times New Roman de 12 puntos. La extensión de los artículos propuestos no podrá sobrepasar las 25 cuartillas, incluyendo datos del autor (nombre, adscripción institucional, dirección profesional, correo electrónico, teléfono de contacto e identificadores de Redalyc, ORCID, Research Gate, Mendeley, Academia, Google Citations, en caso de contar con ellos), semblanza no mayor a 120 palabras, carta de originalidad y exclusividad (disponible en [www.publicaciones.umich.mx/revistas/dicere](http://www.publicaciones.umich.mx/revistas/dicere)), resúmenes, notas, cuadros, gráficos, mapas, apéndices y bibliografía. Estas colaboraciones deben contar con un resumen en español y otro en inglés (incluidos el título y las palabras clave) que no supere las 120 palabras, además de 5 palabras clave en ambos idiomas.
- b) Las ilustraciones, gráficas, cuadros y tablas se enviarán por separado (formatos tiff o jpg a 300 dpi como mínimo), numerados consecutivamente. En los artículos se indicará claramente el lugar deseable para su colocación.
- c) Deberán enviarse a la dirección de correo electrónico: [dicere.publicaciones@umich.mx](mailto:dicere.publicaciones@umich.mx)

3. Notas al pie de página

- a) Las referencias aparecerán de manera abreviada y no admitirán abreviaturas en latín, ni siquiera en el caso de repetición inmediata de referencias.
- b) Las referencias a libros respetarán el siguiente modelo:  
Apellido(s) seguidos por una coma, título abreviado en *itálicas* seguido por una coma, p. o pp., seguido por el número de página(s).

**Ejemplos:** Pérez Montfort, *Hispanismo y falange*, p. 56; McPherson, Wehrli, *Beyond Geopolitics*, pp. 9, 11-13.

c) En el caso de las referencias a artículos y capítulos de libro se sigue una regla similar, aunque destacando el título en letra normal y entrecomillado.

**Ejemplos:** Tutino, "Soberanía quebrada", p. 16; Pita González, Ayala Flores, "Miradas tangenciales", pp. 157, 159-160, 163; Fernández Amador, Martos Contreras, "Los exiliados republicanos", pp. 425-426, 432.

d) Las referencias hemerográficas deben comprender lo siguiente:

Nombre y apellido(s) del autor (si lo hay), título abreviado de la nota o artículo (si cuenta con ella), nombre de la publicación en itálicas, lugar de impresión, fecha, p. o pp., seguido por el número de páginas.

**Ejemplos:** Rafael Nieto Compeán, "Lo que México podría hacer", *Excélsior*, Ciudad de México, 19 de septiembre de 1921, p. 2A; Sin autor, "La delincuencia en su apogeo", *El Globo*, Ciudad de México, 23 de febrero de 1925, pp. 1-2.

e) Las referencias electrónicas observan la misma lógica y se integran como sigue:

Apellido(s) y nombre (s) del autor o de la entidad responsable, título en letra normal entrecomillado, título del portal, dirección electrónica y fecha de consulta entre corchetes.

**Ejemplo:** The United Nations Office at Geneva (Library & Archives), "Mandate of the Institutional Memory Section", [http://www.unog.ch/80256EE60057D930/\(httpPages\)/555411BC07897556C-1257C85004A5725?OpenDocument](http://www.unog.ch/80256EE60057D930/(httpPages)/555411BC07897556C-1257C85004A5725?OpenDocument), [consultado el 14 de febrero de 2021].

f) Los documentos de archivo procurarán la siguiente información:

Señas particulares del documento (autor, destinatario, asunto o título entrecomillado del documento, lugar, fecha y fojas o páginas referidas), siglas del archivo y datos detallados de localización en el repositorio.

**Ejemplos:** "Declaración de Miguel Seferino Tembra", Córdoba, 12 de febrero de 1798, Archivo General de la Nación-México (en adelante AGN), fondo de intestados, caja 163, exp. 6, f. 247v; "Inventarios realizados en la entrega del colegio, iglesia, sacristía, capilla interior y casa de ejercicios que fueron a cargo de los regulares expatriados de la Compañía de Jesús", Valladolid, 13 de junio de 1773, AHCM, fondo diocesano, sección gobierno, serie religiosos, subserie jesuitas, caja 281, exp. 18, ff. 2-4.

#### 4. Fuentes

a) Se incluirán únicamente los archivos, diarios, revistas, libros, artículos y capítulos de libros citados en el texto.

b) Las referencias bibliográficas y electrónicas se presentarán en orden alfabético después de los archivos y fuentes hemerográficas de acuerdo con el siguiente estilo propio de citación:

*Archivos y repositorios documentales*  
Abreviatura seguida del nombre completo.

### **Libros**

Apellidos, nombre(s), título en itálicas, lugar de edición, editorial, año de edición.

### **Artículos**

Apellidos, nombre(s), título en letra normal entrecomillado, nombre de la revista en itálicas, volumen, número, año, y páginas que comprende el artículo.

### **Capítulos de libros**

Apellidos, nombre(s), título en letra normal entrecomillado, nombre del autor o autores de la obra colectiva, título de la obra en itálicas, lugar de edición, editorial, año de edición y páginas que comprende el capítulo.

### **Páginas electrónicas**

Apellido(s) y nombre (s) del autor o de la entidad responsable, título en letra normal entrecomillado, título del portal, dirección electrónica y fecha de consulta entre corchetes.

**5.** No se aceptará ninguna colaboración que no se ajuste a estas normas técnicas.

**6.** Todos los artículos son sometidos a un pre-dictamen, en el que el Comité Editorial constata la afinidad temática y los criterios de calidad mínimos para la revista. Una vez aprobado el pre-dictamen, se someten a un proceso de evaluación que deberá comprender dos dictámenes de doble ciego realizados por especialistas, quienes deberán considerar los siguientes aspectos: a) Pertinencia, calidad y originalidad del contenido; b) Relevancia y actualidad de las fuentes de información; c) Rigor científico; d) Contribución al conocimiento.

Los dictámenes deberán otorgarle al artículo una de las siguientes calificaciones: **a)** Aceptado con o sin sugerencias; **b)** Aceptado condicionado a la realización de modificaciones; **c)** Rechazado. En caso de discrepancias entre los dos dictámenes iniciales, se solicitará un tercer dictamen. El Editor, con el apoyo del Comité Editorial, sancionará el proceso de evaluación y se reserva el derecho de solicitar modificaciones no previstas en los dictámenes para aprobar la publicación de los artículos. El autor será notificado del resultado en un periodo no mayor a dos meses.

**7.** Todos los autores consienten en ceder (mediante formato disponible en [www.publicaciones.umich.mx/revistas/dicere](http://www.publicaciones.umich.mx/revistas/dicere)) los derechos de reproducción de sus respectivas colaboraciones a Dicere y a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de que puedan ser editadas, publicadas y difundidas tanto en versión impresa como electrónica.

**8.** El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja en modo alguno el punto de vista de Dicere o de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## **ENSAYO**

El ensayo es un ejercicio intelectual libre, de análisis y reflexión de un tema o problemática específicos, y en el que una adecuada y lógica argumentación respalda una postura clara y bien definida. Estos ejercicios académicos incluirán objetivos y/o planteamientos concretos, además de las conclusiones pertinentes. Su extensión será menor a 5,000 palabras.

## **RESEÑAS**

Las reseñas son revisiones y opiniones críticas de libros publicados sobre temas de humanidades, ciencias sociales y artes, que no se someten a un proceso de dictamen externo, pero son evaluadas y aprobadas por el Editor de la revista con el apoyo del Comité Editorial. Deben estar firmadas por un solo autor y su extensión no debe superar las 2,500 palabras. Estarán dedicadas a libros que tengan no más de 4 años de haber sido publicados y que cuenten con ISBN. Los autores deberán incluir una referencia bibliográfica detallada de la obra (autor, título, lugar de edición, editorial, colección, número de páginas e ISBN) y una imagen digital de su portada (en formatos .jpg o .tiff a 300 dpi como mínimo). También deben brindar sus datos de contacto: nombre, adscripción institucional, dirección, correo electrónico y teléfono de contacto.

## **ENTREVISTAS**

La sección de entrevistas está reservada a ejercicios de intercambio oral o escrito entre por lo menos dos especialistas en el área de las ciencias sociales, humanidades y artes con relación a temas de interés para nuestra comunidad de lectores y colaboradores, y que deberán ser cuidadosamente transcritos para su consideración. Su extensión no deberá exceder las 4,000 palabras.

# DICERE

Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes  
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA