

Resumen

El presente artículo pone en común una propuesta didáctica de corte educomunicativo. Por lo tanto, la misma está orientada a desarrollar la competencia espectral en estudiantes insertos en el ámbito de la educación superior y de la educación de adultos. Con ello se pretende –didácticamente– alcanzar en los participantes un primer grado cierto de alfabetización cinematográfica, cualificación necesaria en nuestra sociedad global, marcada indeleblemente por lo icónico y por la presencia de los medios de comunicación masiva. La propuesta en cuestión ha sido construida a partir de un largo trabajo de investigación etnográfica, con informantes especializados del mundo de la educación en medios, y cotejada con fuentes documentales de rigor del área lingüística iberoamericana. Se proveen, además, referencias pertinentes del contexto educativo y del marco legal en el cual se inscribe la propuesta. Finalmente, se presenta el testimonio docente de su primera implementación en aula, en dos importantes universidades colombianas.

Palabras clave: comunicación-educación, didáctica, lectura de imagen, pedagogía, competencia comunicativa.

“Cuando la cámara habla...”: propuesta didáctica para la lectura del film / “When the camera speaks...”: a didactical proposal to read a film

Erasto Antonio Espino Barahona

Licenciado en Humanidades. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente-investigador de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana.
erasto.espino@unisabana.edu.co

Abstract

This article socializes an educommunicative didactical proposal. This proposal tends to develop the spectatorial competence of students immerse in Superior and Adults Education fields. So I pretend –didactically– to reach a certain level of film alphabetization in students, which is a required qualification in such a global society as ours: indelibly marked by images and by the permanent presence of mass media.

This proposal has been made after a long ethnographic investigation work, including interviews made to specialized people from the Education in Mass Media world, and compared to strict documental resources taken from the Ibero American Linguistics Area. I also grant pertinent references to the educational context and the legal frame were the proposal is included.

At the end, I present a real teaching testimony of this didactical proposal first implementation in a classroom, made in two important Colombian Universities.

Key words: Educommunication, Didactic for reading a film, Competence of spectators.

1. Introducción

La propuesta aquí presentada busca ayudar, didácticamente, a la superación del analfabetismo cinematográfico, detectado en el trabajo de campo de corte etnográfico que antecedió a esta propuesta¹, mediante un acercamiento a algunos componentes o elementos formales del *film*. Con ello pretendemos iniciar un proceso de desarrollo y cualificación de la competencia espectral, en el orden de lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos curriculares de Educación Artística (1997):

Cómo podríamos aproximarnos en la escuela a aprender, reconocer, transformar, apreciar y comprender la calidad de la vida de la que hacemos parte sin desarrollar una propuesta de aprendizaje de los medios audiovisuales, los cuales, antes que nada, nos invitan deliciosamente al campo de la experiencia estética y de la representación significativa de la dinámica de la interacción humana. (...) Cómo no tener en cuenta las artes audiovisuales en el currículo formal, sí, mientras nos entretienen, nos enseñan o nos informan, influyen de manera inquietante en la imaginación y en el comportamiento de nuestros alumnos, planteándonos el reto de abordarlas².

Fundamentación y directrices curriculares

Toda *unidad didáctica* supone una articulación de presupuestos y saberes propios del campo educativo. Es necesario, entonces, dar cuenta de algunos interrogantes, tales como ¿qué concepto de *educación* subyace a esta propuesta?, ¿a qué *fin*es educativos quiere responder?, ¿cómo se entienden aquí la *enseñanza*, la *pedagogía* y el *currículo*?

Al explicitar el concepto de educación que pone en juego esta propuesta didáctica, es necesario señalar que la elección de la lectura del *film* como objeto

de estudio y de enseñanza parte de la convicción de que el ciudadano debe ser capaz de comprender e interactuar con un entorno signado por lo icónico, en una sociedad marcada por las nuevas tecnologías de la información (NIT). A ello apunta certeramente el Informe Delors al señalar lo siguiente:

Las innovaciones que han marcado con su impronta todo el siglo XX, el disco, la radio, la televisión, la grabación sonora y de vídeo, la informática o la transmisión de señales electrónicas por vía hertziana, por cable o por satélite, presentan una dimensión que no es puramente tecnológica, sino esencialmente económica y social. La mayoría de esos sistemas tecnológicos están hoy lo suficientemente miniaturizados y son lo bastante baratos para haber penetrado en la mayoría de los hogares del mundo industrializado y ser utilizados por un número creciente de personas en el mundo en desarrollo. A juzgar por todos los indicios, la repercusión de las nuevas tecnologías, unidas al desarrollo de las redes informáticas, va a extenderse muy rápidamente" (Delors, et al., 198).

Para decirlo con las palabras de la Ley 115 de 1994 –ley marco que regula el sistema educativo colombiano–, el individuo debe acceder plenamente a la *educación*, o sea, a aquel “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1).

Hablamos, pues, de un proceso social fundamental, mediante el cual la colectividad promueve, implícita o explícitamente, el “crecimiento” de sus miembros a partir de determinada(s) visión(es) de mundo (Lucio, 1989, p. 26).

A su vez, y dado que nuestra propuesta se enmarca en el binomio formado por la educación superior y la educación de adultos, es necesario precisar que entendemos la primera como

un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (MEN, 1992, 1).

1 Para una visión sintética e interpretativa de la información recogida en la labor etnográfica, puede consultarse el artículo “La lectura del *film* en el aula: saberes, dispositivos y procesos”, publicado en *Palabra-Clave*, Nº 10, junio de 2004, pp. 133-155.

2 Ministerio de Educación Nacional (1997). *Lineamientos curriculares de Educación Artística*, Bogotá. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31539.html#89869>

La propuesta, dirigida también al ámbito de la educación de adultos, parte del concepto de “*educación permanente*”, según el espíritu de la Declaración de Mumbai sobre el Aprendizaje Permanente, la Ciudadanía Activa y la Reforma de la Educación Superior (Unesco, 1998).

Dentro de este espíritu, alfabetizar a adultos y jóvenes universitarios en la lectura del *film* implica una necesaria apuesta formativa. Al respecto, ya la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (París: Unesco, 19-29 de marzo de 1985) subrayó la importancia

de la dimensión cultural y espiritual y (...) los aspectos humanistas y morales a fin de que el individuo educado de esta manera pueda participar en el desarrollo espiritual, social y cultural de su país y para que se consoliden los principios de libertad, justicia, comprensión mutua, cooperación y paz en el mundo (Unesco, 1985, p. 4).

Se daría cumplimiento así a varios de los fines de la educación superior, según la normativa legal vigente en la República de Colombia. Véase, por ejemplo, el artículo 4° de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (MEN, 1992, 1).

Para un contexto legal macro, consúltense, en cambio, los párrafos 5° (“La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber”) y 7° (“El

acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”) de la Ley 115 de 1994.

Por otra parte, la propuesta se sostiene en determinadas concepciones propias de las ciencias de la educación. Primeramente, se parte de la *enseñanza* entendida como una “práctica social que supone (...) la institucionalización del quehacer educativo y (...) su institucionalización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje” (Lucio, 27). Hablamos de la pretensión de sistematizar (“enseñar”) un saber y una práctica lectora del *film* con la intención de suscitar un aprendizaje: la competencia de lectura cinematográfica.

Esta enseñanza se traduce en una *pedagogía*, es decir, en “una sistematización del saber pedagógico, de sus métodos y procedimientos y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica” (Lucio, 27). Enseñanza y pedagogía se constituyen así en los puntos de partida de una búsqueda educativa que propicie el espíritu reflexivo y la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo intelectual y permita el acceso a los bienes y valores de la cultura audiovisual (MEN, 1992; 1994).

Esta búsqueda educativa necesariamente convoca nuevas *didácticas*⁴ para las prácticas docentes, exige un eje transversal (*currículo*)⁵ en torno al cual articu-

3 Se entiende la educación de adultos como aquella educación no formal –paralela al sistema educativo institucionalizado y curricularizado– dirigida a hombres y mujeres mayores de 18 años.

4 Feldman (1999, 25) entiende la didáctica como aquella disciplina generadora de “principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas” enfocadas al “campo práctico de la enseñanza”.

5 Según el artículo 76 de la Ley 115, se entiende por currículo “[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 1994). Consideramos que, dada la naturaleza, medios y fines de la unidad didáctica, esta se enmarca dentro de un cruce entre el modelo curricular de la “tradición sociocrítica” (por su apuesta a la diferencia y la singularidad del estudiante en su interpretación del *film*) y aquel de la “tradición interpretativa”, al centrarse en el desarrollo de procesos de reconocimiento, relación e interpretación de la imagen cinematográfica (Comité Institucional de Acreditación, Universidad Distrital, s. f., p. 97).

larse y unos *lineamientos*⁶ que medien en la elaboración, el desarrollo y la autoevaluación curricular.

Necesidades de la sociedad

El cine constituye un discurso audiovisual instituido y uno de los mass media más populares. Su visión y disfrute constituyen uno de los usos sociales más extendidos; el cine es usualmente percibido simplemente como una ocasión de divertimento, de evasión, es decir, como un *objeto de consumo*⁷.

El cine, entonces, se consume. Y, por ende, si de consumo se trata, hablamos de simple entretenimiento, de una práctica no significativa, de un *film* que no se lee, al no constituirse –en las prácticas visuales y receptivas del público– en *objeto de sentido*⁸.

Se percibe –acaso– la historia narrada a través del *film*, pero, al no saber leer los códigos que lo constituyen, el espectador común queda imposibilitado de

hacer una *lectura* del mismo. Es decir, se encuentra impedido de pasar de la mera recepción a la construcción de *sentido*. Una de las razones que explican este analfabetismo cinematográfico es el desconocimiento del *lenguaje* propio del cine.

El espectador común no está en condiciones de hacer una metacognición del *film*, al no poder reconocer los guiños y pliegues –los elementos– del lenguaje cinematográfico y, mucho menos, rastrear los efectos significantes que despierta en su ánimo y en su cognición dicho lenguaje. Conocer los artificios del *film* posibilita –como afirman los lineamientos del MEN– “un verdadero salto cualitativo en su papel comunicativo, al introducir un modo completamente nuevo de participación entre la obra y el espectador”⁹.

De lo dicho anteriormente debemos destacar la pretensión de lograr, en lo didáctico, una *calificación* de la mirada cinematográfica que abarque

desde un aumento del disfrute [del *film*] hasta el desmonte y la comprensión de los artificios narrativos utilizados, con lo cual contribuiremos al menos a frenar el crecimiento de esa especie contemporánea del “ciego vidente” que se arraigó en nuestro medio y que es caldo de cultivo para el creciente analfabetismo cultural (MEN. 1997, 52).

Se apuesta, por tanto, a una educación de la mirada del espectador que, reconociendo la *forma* de la imagen cinematográfica, permita explicitar la producción de sentido frente al *film*. El cine como institución social, como arte y como lenguaje forma parte de los retos sociales, propios del emerger de las NIT y del imperio de lo icónico en todos los ámbitos. Queremos, pues, contribuir con un instrumento didáctico apto para la lectura de la imagen cinematográfica.

Características de la disciplina

Es necesario advertir que no existe, ni en la educación superior ni en la educación no formal, un consenso institucional o una propuesta formal –al estilo de

6 La propuesta didáctica aquí presentada se asimila a los *Lineamientos curriculares de Educación Artística*, cuya “finalidad es aportar a la educación colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, [y] una posición frente a lo artístico (...). [Así mismo], se procura orientar la práctica pedagógica para que la escuela y la educación formen para interpretar las expresiones del arte, ya que el lenguaje como medida de nuestras representaciones estrictamente racionales es incapaz de dar cuenta de este en su forma cotidiana. Se exige a la mente una introyección sobre las profundidades del espíritu, para lograr captar de las formas bellas la belleza comunicada por las obras de arte” (MEN, 1997, 3). (El destacado es del investigador.)

7 Frente al consumismo de la imagen cinematográfica, vale la pena anotar aquí las siguientes reflexiones de los lineamientos de educación artística (MEN, 1997): “Abordar la formación estético-artística en el universo del audiovisual de fines de siglo en Colombia, involucrando la calificación y un criterio de elección por parte del espectador que navega en el prolífico ‘territorio’ video, es una tarea imperativa, máxime cuando este público está conformado mayoritariamente por niños y jóvenes que poco se privan de su influencia, a diferencia de lo que ocurre con otras manifestaciones estético-artísticas, cuya apropiación y consumo no se dan en general a domicilio. A pesar de la compleja tarea, todo lo que se haga en relación con la calificación de maestros y jóvenes hacia una verdadera apreciación de los programas audiovisuales y, en particular, de los que se ‘consumen’ a nivel doméstico en el ‘cuarto de ver’ (como se ha dado en denominar el espacio donde se coloca en los hogares el receptor de TV) constituye un aporte necesario al mejoramiento de la calidad de la educación” (52).

8 La construcción de sentido de la imagen cinematográfica pasa por la racionalización del estímulo audiovisual. De hecho, “el análisis crítico de lo que se ve, por tanto, amenaza en convertirse en inexistente al no racionalizarse el estímulo visual (...). La información visual requiere una atención en el mirar para poder racionalizar la información recibida. Este análisis crítico de la información visual requiere una actitud activa del receptor. El receptor pasivo es proclive a ser inundado de información no deseada, que puede llegar a ser equivalente a una información subliminal”. Manuel Vallejo. *Imágenes y edades. Guía didáctica*, en: <http://www.memoiimag.com/dentro/docs/presenta.pdf>

9 Cf. El apartado completo de “Manifestaciones del Cine” de los *Lineamientos curriculares de Educación Artística*. (MEN, 1997, 53) en: <http://www.mineducacion.gov.co/lineamientos/artistica/artistica.pdf>

los *Lineamientos curriculares* del MEN– en torno a la enseñanza de la lectura de la imagen cinematográfica.

Sin embargo, bien podemos extrapolar la sugerencia de los lineamientos en el apartado “Competencias claves en el desarrollo cognitivo a partir de la educación artística” (MEN, 1997, p. 2) y homologar algunas competencias en nuestra propuesta dirigida al “ámbito disciplinar” del cine, a saber: la “percepción de relaciones” entre los elementos del lenguaje cinematográfico; la “atención al detalle”, que permite descubrir cómo un solo cambio de plano o de angulación afecta el decir del *film*, y, por último, la “habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético”, al descubrir en los envites lingüísticos de la imagen cinematográfica una convocación a los valores y a la sensibilidad.

Diagnóstico de trabajo de campo

Fruto de la investigación etnográfica, podemos esbozar el siguiente estado de la situación:

- Los expertos y maestros entrevistados ciertamente revelan –en sus prácticas y en su discurso docente– un saber teórico y didáctico apto y plural frente a la lectura del *film*.
- Dicho saber, sin embargo, permanece recluido en sus respectivos microespacios educativos, sin constituirse aún en un patrimonio difundido y aprehendido por el resto de los pares (maestros) del campo educativo.
- La bibliografía para la *enseñanza* de la lectura del *film* es –en el ámbito editorial local– escasa y/o insuficiente¹⁰, sobre todo en reflexiones e instrumentos didácticos que –a nivel de educación superior– permitan una efectiva educación del espectador frente a la imagen.

- La carencia fundamental estriba en la ausencia de la difusión colectiva en el ámbito educativo de *propuestas didácticas* que permitan la apropiación docente de un saber lector de la imagen y la ejecución de dicha práctica de lectura por parte de los estudiantes.

Para dar respuesta a lo anterior hemos optado por una didáctica basada en la selección de tres elementos básicos del lenguaje cinematográfico: los planos *cinematográficos*, las *angulaciones* y los *movimientos de cámara*¹¹. Elementos todos que –por su rol semiótico dentro de la imagen cinematográfica– tienen gran incidencia en la producción de sentido del espectador. Reconocer dichos elementos, distinguir sus tipologías y comprender sus intencionalidades posibilita el aprendizaje de otro modo de ver cine: el paso del consumo a la lectura elaborada como proceso de construcción de conocimiento.

Aplicación en el contexto local: experiencias de validación

La propuesta está dirigida a una población adulta y heterogénea, asimilable en primer término al tipo de público que frecuenta los cursos ofrecidos por las instituciones universitarias dentro de la modalidad de educación no formal. El segundo espacio de validación está constituido, en cambio, por un curso de jóvenes universitarios dentro del ámbito de la educación superior.

Específicamente, los espacios de implementación/validación de la propuesta son los siguientes:

- 1) El curso libre Redacción y Estilo, dictado por la profesora Luisa Pinzón Varilla. Dicho curso forma parte de la propuesta de educación no formal de la Dirección de Divulgación y

10 Basta señalar el caso de una estúpida propuesta bibliográfica como *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*, de Romaguera, et al. Fue publicada por la Editorial Gili Gaya en 1989. El texto está agotado desde hace varios años y no está prevista una nueva edición. Una excepción –lamentablemente de una circulación casi nula en América Latina– es el texto *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*, de Enrique Martínez-Salanova Sánchez, publicado recientemente por el Grupo Comunicar (Huelva, España).

11 Sobre la pertinencia didáctica del lenguaje cinematográfico, advierte un experto en educación y comunicación como David Buckingham (2003), del Instituto de Educación de la Universidad de Londres: “Es muy importante que se anime a los estudiantes a reflejar estos procesos [de sentido], a entender las condiciones en las que producen sus significados y placeres. Con tal de conseguirlo, necesitarán desarrollar un *metalenguaje*, una forma de discurso crítico en el cual describir y analizar lo que está pasando”. (El destacado es del investigador.)

Extensión Cultural, de la Universidad Nacional de Colombia¹².

- 2) El curso Lenguaje Audiovisual dictado por el profesor Fernando Niño en el Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. El curso –de carácter obligatorio para todos los estudiantes de la carrera– se ofrece en el III semestre de estudio y su objetivo general dice: “Los estudiantes tendrán el conocimiento de las formas expresivas propias del lenguaje audiovisual, herramientas que les permitirán analizar con sentido crítico los diferentes mensajes que se presentan a través de los medios de comunicación”¹³.

Se eligieron ambos espacios –de común acuerdo con sus docentes responsables– por considerar que cualificar la mirada espectral de los estudiantes frente al *film* constituía un aporte concreto al desempeño de los cursos, en el primer caso, por ampliar la competencia lectora hacia otra tipología textual (la cinematográfica), y en el segundo, por tratarse de una propuesta didáctica que convergía plenamente con los objetivos y competencias planteadas en el curso¹⁴.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESBOZO DE CONTENIDO

1. Alfabetizar en la lectura del *film*.
2. Introducir al estudiante en la comprensión del *film*.

12 Entiéndase “la educación no formal como el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, debidamente planeados y organizados, ofrecidos con el objeto de profundizar, complementar, actualizar, suplir, socializar, capacitar y formar en aspectos académicos, laborales o artísticos, sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de la Ley General de Educación” y por tanto no conducentes a título”. Cf.: <http://cide.unal.edu.co/divext/ednformal/fac.php>.

13 Cf. El documento completo en Programa del Curso de Lenguaje Audiovisual, de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana: <http://sabanet.unisabana.edu.co/comunicacion/semestre3/lenguaje/nino/3%20Programa%20Lenguaje%20audiovisual%202003%20-%201%20Fernando%20Niño.doc>

14 Dicen los objetivos específicos del curso Lenguaje Audiovisual: “a. El alumno conocerá las diferentes formas gramaticales que se utilizan en el lenguaje audiovisual”. “b. Identificará los códigos expresivos propios de cada medio y la forma como el ser humano los percibe”.

OBJETIVOS CONCEPTUALES O DECLARATIVOS

1. Reconocer algunos de los elementos fundamentales del lenguaje cinematográfico.
2. Conocer las intencionalidades canónicamente asignadas a cada uno de estos elementos cinematográficos.
3. Relacionar las percepciones construidas durante la visión del *film* con algunos elementos del lenguaje cinematográfico.
4. Leer los elementos formales del lenguaje cinematográfico como índices de sentido, al relacionar la forma visual con el contenido narrado y las propuestas ético-estéticas del *film*.

Enfoque del aprendizaje

Los procesos de aprendizaje que esperan lograrse mediante la puesta en práctica de esta unidad didáctica suponen procesos de pensamiento básico y superior, así como formas de razonamiento deductivo e inductivo. Hablamos, entonces, de observación, discriminación, clasificación, análisis, síntesis y evaluación. La forma de razonamiento que exige la propuesta didáctica –a partir de una lectura estructural de la imagen cinematográfica– pone en juego lo *deductivo*, puesto que parte de conceptos generales que desembocan en tipologías y efectos visuales específicos, y lo *inductivo*, al relacionar fragmentos particulares del *film* con categorías macro del lenguaje cinematográfico.

Sin embargo, hay que hacer una aclaración importante. Si bien en esta unidad didáctica se hace un uso instrumental importante de la lectura estructural y de procesos deductivos e inductivos, la apuesta docente –en sus raíces– parte del paradigma educativo del acontecimiento y de la formación de la subjetividad¹⁵.

15 “Como sistema de acciones que pretenden favorecer acontecimientos en la subjetividad, la Pedagogía requiere un saber cuyos términos no se limiten a enunciar conexiones lógicas entre hechos. Lo que necesitamos son términos y descripciones sensibles que den cuenta de tales acontecimientos en la subjetividad” (Bárcena, 2002, p. 46).

El filósofo español Fernando Bárcena (2002, pp. 44-45), profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, explica que pensar la educación como *acontecimiento* supone

pensar abriéndose al mundo, pensar dejándonos afectar por lo que nos pasa. (...) El acontecimiento es un choque, un impacto que nos aturde. Solo cabe pensarlo como esa modalidad de pensamiento que se activa después de la primera conmoción. El acontecimiento hay que vivirlo, pues, bajo el registro de la experiencia, es decir, en rigor, hay que *sentirlo*: en el orden de los acontecimientos nos constituimos como sujetos que tomamos conciencia de vernos afectados por lo que sentimos y por lo que nos pasa.

Si apostamos en esta propuesta didáctica por “una conducta de entrada” en la que el estudiante vivencie lo inédito del *film* y apunte sus reacciones emocionales e intelectivas frente al mismo, es porque creemos que la lectura de la imagen cinematográfica es “el acto de comprensión de una situación, evento o

acontecimiento en el que el ejercicio de la actividad mental no depende tanto del establecimiento de conceptos lógicos, como de sentimientos, emociones, estados de ánimo y ponderaciones y valoraciones afectivas” (Bárcena, p. 47).

Esbozo de contenido

Entendemos por contenidos de la enseñanza aquella multiplicidad de elementos que integran las diversas finalidades que tiene la institución escolar y los consecuentes aprendizajes que los estudiante obtienen de esta institución (Estévez, 2002).

En el curso Redacción y Estilo, la unidad didáctica entronca con el eje de la lectura o comprensión de textos, y en relación con el curso Lenguaje Audiovisual se articula dentro de la unidad temática de gramática audiovisual. Los contenidos planteados a continuación se distribuyen en tres dimensiones del aprendizaje: *procedimientos, estructuras conceptuales y actitudes y valores*.

Dimensiones del aprendizaje	Contenidos
<p style="text-align: center;">Procedimental</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección de un film. 2. Manejo de hojas de trabajo (en la conducta inicial, durante el proceso y al final). 3. Observación de serie fotogramática. 4. Proyección de presentación digital (ppt.) y de documental. 5. Diálogo grupal. 6. Visionado de un film.
<p style="text-align: center;">Conceptual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencia entre consumo y lectura de la imagen cinematográfica. 2. Concepto, tipología y efectos de sentido del plano cinematográfico, las angulaciones y los movimientos de cámara.
<p style="text-align: center;">Actitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para la percepción de la imagen. • Apertura emocional e intelectual. • Manifestación de vivencias subjetivas.

Organización de contenidos y formulación de objetivos particulares

Contenidos	Objetivos
1. El imperio de la imagen. <ul style="list-style-type: none"> • Estadísticas de percepción icónica según Santos Zunzunegui (1998). • Diferencia entre consumo de la imagen y lectura de la imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> o Justificar la necesidad y actualidad de aprender a leer la imagen. o Diferencias entre ver (consumir) y leer el film.
2. Percepción total del film <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en escritura de dicha percepción (hoja de trabajo N° 1): <ul style="list-style-type: none"> o Significado global del film o Ideas o Sentimientos o Escena o secuencia preferida 	<ul style="list-style-type: none"> o Experimentar el film sin direccionamientos. o Entrar en contacto con el film desde sus nociones emocionales e intelectuales. o Registrar y valorar la importancia semiótica de esa percepción inicial.
3. Exposición dialogada sobre tres componentes del lenguaje cinematográfico: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación en ppt. • Diálogo grupal • Ejemplos vida cotidiana • Ejercicios visuales-corporales (distancia, ángulo de mirada y movimiento) Planos <ul style="list-style-type: none"> o Concepto o Tipología o Efectos Angulaciones <ul style="list-style-type: none"> o Concepto o Tipología o Efectos Movimientos de cámara <ul style="list-style-type: none"> o Concepto o Tipología o Efectos Aplicación de hoja de trabajo N° 2	Comprensión de conceptos fundamentales sobre los planos, las angulaciones y los movimientos de cámara.

Estrategias didácticas¹⁶

Sesiones	Actividades	Objetivos	Operación cognitiva
1 ^a	<p>Introducción</p> <p>El actual imperio de la imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estadísticas de Zunzunegui. • Diferencia entre consumo de la imagen y lectura de la imagen. 		Contextualización
	<p>A. Visión total del <i>film</i>¹⁷ (libre percepción) <i>El misterio de la libélula</i> (2002), de Tom Shydac (104 minutos).</p> <p>B. Anotar en hoja de trabajo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • las escenas más <i>importantes e impactantes</i>; • el sentido global que han logrado percibir y/o construir; • ¿qué emociones o sentimientos experimenté?, ¿qué entendí?, ¿qué ideas deja en mí la imagen cinematográfica? 	Percibir visual/emocional-mente un <i>film</i> determinado	<p>Observación</p> <p>Sensibilización</p> <p>Decisión</p>
2 ^a	<p>Seleccionar la secuencia que recoja las escenas más opcionadas.</p> <p>1. Ejercicio de reconocimiento N° 1, hoja de trabajo N° 2</p> <p>2. Instrucción o modelaje sobre el concepto, tipología y efectos de los planos, las angulaciones y los movimientos de cámara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujos didácticos • Fotogramas¹⁸ • Ejemplos canónicos de planos, angulaciones y movimientos de cámara en filmes famosos. • Ayuda textual digital (ppt.) <p>Evaluación</p>	Conocer y distinguir las tipologías de algunos elementos visuales de la imagen cinematográfica.	Transmisión conceptual

16 Entiéndanse por estrategias didácticas todo plan o serie de acciones que orientan el desarrollo de la puesta en escena del maestro y de los alumnos en el aula, conducentes al logro de determinado objetivo (Estévez, 2002).

17 Por razones de ajuste al horario disponible, deberá tratarse de un *film* no mayor de dos horas o de un cortometraje.

18 Sería útil conseguir que llevaran una fotografía suya de cuerpo entero y 'seccionarla', según la amplitud y distancia de visión que corresponde a cada plano (apropiación del concepto).

Sesiones	Actividades	Objetivos	Operación cognitiva
3 ^a	<p>Visionado del trailer de <i>Las dos torres</i> (2002), mostrado a través de la PC y del <i>videobeam</i>.</p> <p>Mediante la "parada de la imagen" y la repetición, proponer a los alumnos completar la matriz preparada para la ocasión (puntos 2 y 3 de hoja de trabajo N° 2)</p> <p>[UNISABANA: refuerzo con el video sobre la <i>lectura de la imagen</i>, de la UNED (1988)].</p> <p>A partir del visionado de la secuencia seleccionada en la 1ª sesión y a través de pausas y de diálogo grupal, <i>reconocer</i> los planos, las angulaciones y los movimientos de cámara presentes en la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Examen": <ul style="list-style-type: none"> o secuencia de fotogramas; o secuencia antepenúltima N° 11; o matriz de trabajo (hoja N° 3). • Diálogo grupal <p>Confrontar los efectos de sentido experimentados durante el visionado con las tipologías canónicas expuestas en la 2ª sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué</i> aporta el concepto de planos, angulaciones y de movimientos de cámara a la comprensión del <i>film</i>? • Confrontar con los primeras notas: <i>¿es posible ahora dar cuenta de lo emocional y/o intelectual que el film me dejó?</i> • <i>¿Pueden leerse los elementos de la imagen cinematográfica como dispositivos que disparan tal o cual construcción de sentido?</i> 	<p>Comprender la apuesta semiótica de la imagen cinematográfica en virtud de la tipología de planos, angulaciones y movimientos de cámara utilizada.</p>	<p>Reconocimiento</p> <p>Memoria</p> <p>Introspección</p> <p>Análisis</p> <p>Discriminación</p> <p>Reflexión</p> <p>Síntesis</p>

Recursos (Dispositivos)

Para una efectiva lectura del *film* (imagen cinematográfica) es necesaria una serie de *dispositivos*. Estos, de un conjunto de determinaciones –en este caso, tecnológicas– que propicien, medien y hagan posible la *relación* del espectador con la imagen. En el caso de la lectura de la imagen cinematográfica –dentro del contexto de una práctica de aula– será fundamental contar con, al menos, los siguientes dispositivos:

- Sala oscura (preferiblemente un cinematógrafo)
La sala oscura y la correlativa pantalla de luz y las bancas fijas del cinematógrafo son fundamentales para una adecuada recepción audiovisual del film, no solo por evidentes razones sensoriales, sino por las condiciones sicoperceptivas favorables que tal disposición contextual del dispositivo producen en el espectador.
- DVD o, en su defecto, VHS
- Tablero, marcadores de varios colores
- Ayudas textuales (relativas al concepto, tipología y efectos del plano cinematográfico, las angulaciones y los movimientos de cámara).

Los anteriores dispositivos didácticos son necesarios para el visionado del *film*. La visión pausada y repetida del mismo permite su análisis y, por ende, su lectura. El DVD, además de permitir una visión más nítida de la imagen cinematográfica, hace posible una mayor gobernabilidad de la misma, desde el punto de vista de las pausas y las repeticiones. El tablero hace posible anotar y ver colectivamente datos o notas importantes sobre el *film*. A su vez, la diversidad cromática nos servirá para discriminar semánticamente las notas y las grafías que sobre el filme se escriban en el tablero.

En cuanto a las ayudas textuales (audiovisuales), es importante diseñarlas y desplegarlas desde un principio comunicativo fundamental: la polifonía *discursiva*¹⁹ (postulada por Mijail Bajtin). Y, por ende, apelar

a una diversidad de mediaciones lingüísticas y didácticas: video, DVD, imagen fija (fotogramas, dibujos, etc.), que permitan asediar y activar, desde varios códigos, el proceso de cognición del estudiante.

“Ahora soy un *viewer*...”

Testimonio docente de una experiencia didáctica

I.

Desde el inicio de esta experiencia investigativa, con la que se articula la presente unidad didáctica, se optó por la etnografía como el eje metodológico que orientó el proceso investigativo. Y la etnografía –lo sabemos– es un método de investigación cualitativo, que, por tanto, incluye al *sujeto* cognoscente como elemento importante de la búsqueda del conocimiento.

Es por ello por lo que quiero consignar ahora, al final de esta unidad didáctica, mi *testimonio*, una suerte de metacognición más existencial y reflexiva que académica frente a este instrumento de enseñanza/aprendizaje.

II.

Gracias a una suerte de contactos fortuitos o providenciales, pude acceder simultáneamente a dos espacios para la implementación de la propuesta didáctica: el curso (libre) Redacción y Estilo, dictado por la colega Luisa Pinzón Varilla en la Universidad Nacional, y el curso Lenguaje Audiovisual, del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, a cargo del profesor Fernando Niño.

Creo que la diferencia de niveles sociales constituyó desde el primer momento la posibilidad de constatar una intuición. El proceso de globalización imperante tiende a homologar –para bien o para mal– nuestras prácticas receptoras de la imagen. No puedo decir que haya podido ver alguna ventaja particular de un grupo sobre otro. Básicamente, ambos mantuvieron patrones de aprendizaje similares²⁰.

19 Para una mayor comprensión operativa de este principio de polifonía discursiva, véase el material didáctico en power point Del consumo a la lectura de la imagen cinematográfica, disponible en <http://www.auladeletras.net/material/consumo.pps>. Este material, de mi autoría, fue la herramienta didáctica básica para la sesión N° 2 de la unidad didáctica.

20 Hay que decir que el grupo de estudiantes de Lenguaje Audiovisual (unos 14 frente a la veintena de Redacción y Estilo) aún no había recibido ninguna instrucción formal sobre lectura cinematográfica. En el momento de iniciar con ellos la unidad didáctica, solo había visto en clase las nociones de imagen como concepto y sus elementos constitutivos a nivel general.

Como se ha dicho anteriormente, al hablar del paradigma de *acontecimiento* en educación, consideré que la conducta de entrada a la didáctica de la lectura del *film* debía respetar las reglas del juego pragmático que constituyen dicho objeto semiótico: *emoción* y luego *intelección*, tal como habían reiterado de diversas maneras Duque, Ruiz y Bernal en las entrevistas con ellos sostenidas. La reflexión filosófica educativa de Bárcena no hacía más que apuntalar desde otro ámbito disciplinar lo dicho por los expertos.

Invitar a los alumnos a vivirse el *film*, a dejarse habitar por él, permitir que lo disfrutaran de tú a tú, en la misma perspectiva que le había aprendido a Juan Diego Caicedo en la observación sistemática de sus sesiones, era, en síntesis, la apuesta de apertura de las sesiones. Luego, al poner en escritura esta vivencia (véase hoja de trabajo N° 1), este primer diálogo con la película tenía por objeto darles la importancia debida a sus propias percepciones. Al escribir se inscribe, decía Sarduy; se aferra el significante que, oral, vuela por el aire... Escribir lo que siento o pienso, además de fijarlo, lo torna transmisible y subraya la importancia de la palabra propia.

Luego volveríamos sobre esta, para confrontar cuánto nos había ayudado la unidad didáctica a cualificar nuestras primeras percepciones sobre el *film*.

La segunda sesión se abrió con una salvedad: íbamos a entrar en un discurso teóricamente “fuerte”, al menos si lo comparábamos con la sesión anterior. Se trataba de exponer –en una amalgama entre exposición magistral y de diálogo socrático– los elementos fundamentales del lenguaje cinematográfico que habíamos elegido como “primeras letras” de nuestro proceso de alfabetización: los **planos cinematográficos**, las **angulaciones** y los **movimientos de cámara**.

Antes de dar inicio a la exposición, se pasó la *hoja de trabajo N° 2* (punto 1) y se les pidió a los estudiantes que, luego de observar una serie de imágenes en una presentación en *power point*, dijieran su nombre adecuado en lenguaje cinematográfico. Casi ningún estudiante acertó la respuesta correcta, por lo que

pude colegir que había, sin duda, un vacío en cuanto a los conceptos básicos de este lenguaje.

La exposición –digitalizada en *power point*–, entretijada de preguntas y respuestas, de juegos corporales que nos permitían ver la diferencia entre mirar algo o a alguien de cerca o de lejos, desde arriba y desde abajo o moviéndonos, fluyó sin contratiempos y con la participación viva de los estudiantes (sobre todo en la Universidad Nacional, quizá por el carácter no obligatorio del curso).

Al final, y como primera evaluación postenseñanza, se proyectó repetidamente una serie de planos en *power point* y se presentaron tres veces el trailer (cortos o avances) de *Las dos torres* (2002) y la segunda parte de *El Señor de los Anillos*, inspirada en la famosa trilogía de Tolkien. Se les pidió a los estudiantes que contemporáneamente a cada presentación se llenaran los puntos 2 y 3 de la hoja de trabajo N° 2. Las muestras revelan una evidente cualificación espectacular al reconocer en buena parte los elementos pertinentes del *film*.

Por último, en la tercera y última sesión, nos dedicamos a visionar (en el sentido de Casetti y Di Chio) la película *El misterio de la libélula*. El *film*, que había arrancado gritos de pánico, risas de genuina alegría y lágrimas de sentida emoción, se prestaría ahora para una ulterior reflexión, una metacognición sobre nuestra propia experiencia de lectura, sobre la base de los elementos cinematográficos aprendidos.

Para introducir la lectura utilicé una presentación digital llamada *¿Cómo un film produce sentido?* En ella invité a los alumnos a repensar lo que habían experimentado y a traducir dichos sentimientos e ideas en términos de *planos*, *angulaciones* y *movimientos de cámara*. Los resultados fueron, sin duda, positivos. Varios estudiantes lograban reflexionar con coherencia y agudeza sobre lo que habían sentido y pensado durante el film y sobre cómo los distintos elementos visuales estaban en el origen de dichas experiencias. Otros, aunque no llegaban hasta el fondo del razonamiento anterior, sí lograban traducir los efectos de sen-

tido experimentados con determinados elementos visuales (véanse escritos y ejercicios adjuntos).

Además de los logros obtenidos en los estudiantes (logros explícitamente agradecidos en la evaluación cualitativa y dialogada con que se cerró la experiencia), hubo un crecimiento de mi propia experiencia frente a

la imagen cinematográfica. El *film* ya no es para mí solo una ocasión de divertimento, sino una posibilidad de dejarme habitar por otro, por la propuesta de sentido que la imagen me ofrece. Y lo mejor de la historia es que puedo –desde mi rol docente– ayudar a otros a vivir esta misma experiencia de lectura.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*, Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F. (2002). El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento, *Educación y Educadores* (5), 39-61.
- Buckingham, D. (2003, Junio-Julio). “La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico”, *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales 1*. Recuperado 25 de noviembre de 2003 de <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion02.htm>
- Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, Gloria; Litvvin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1999). *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender*, Buenos Aires, Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aike.
- Litvvin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- López Quintás, A. (1991). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*, Navarra, Verbo Divino.
- Lucio, R. (1989). “Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones”, *Revista de la Universidad de La Salle*, 17, 35-45.
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf
- _____. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de febrero de 1994*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
- Romaguera, J., et al. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*, Barcelona, Gili Gaya.