



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD

¿CINE HECHO EN LA ESCUELA ES CINE?
ASPECTOS ARTÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS

Máster en Cine, Comunicación e Industria Audiovisual

Autor: Rafael Dayon Sousa Santos

Tutor: Adrián Pradier Sebastián

Valladolid, 2024.

**¿CINE HECHO EN LA ESCUELA ES CINE?
ASPECTOS ARTÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS**

AGRADECIMIENTOS

A Dios ante todo por nutrirme de fe en todo lo que hago y por lo que me esfuerzo, por mantenerme seguro ante las dificultades, por no renunciar nunca a mí, incluso cuando todo parece estar en contra.

A toda mi familia por ser la base de mi esencia como persona, en especial a mi querida mamá, Doña Nete, por apoyarme siempre en estos proyectos artísticos, aunque ella diga que me voy a volver loco de tanto estudiar.

A mis queridas Candy Luizafernanda, Celia María, y a mis queridos Miguel Ángel y Julián Corrales que me apoyaron mucho durante mi estancia académica en España.

A mi tutor Adrián Pradier Sebastián por confiar en este trabajo.

RESUMEN

Este trabajo lanza una cuestión filosófica acerca del cine hecho en la escuela –¿es cine?– y busca desarrollar esta reflexión centrándose en los aspectos artísticos y pedagógicos del cine dentro del contexto escolar. El trabajo explora conceptos teóricos y prácticos en torno al universo de la cinematografía, como posibilidades metodológicas para la enseñanza del cine en la escuela formal, que se alejan de la idea del cine como recurso utilitario para enseñar algo y no cine. Para tanto, se hace un análisis crítico y descriptivo de una intervención artístico-pedagógica, realizada desde la perspectiva de la creación cinematográfica. Como resultado de este estudio, se presenta una propuesta de metodología para la enseñanza del cine en escuelas de educación formal, en principio en Brasil. En este contexto brasileño, el trabajo también destaca las adversidades que un profesor de Arte puede enfrentar al pensar pedagógicamente el cine en el aula.

Palabras clave: Cine. Cine en la escuela. Pedagogía del cine. Creación cinematográfica.

ABSTRACT

This work raises a philosophical question about filmmaking in schools – is it really cinema? – and seeks to develop this reflection by focusing on the artistic and pedagogical aspects of cinema within the school context. The project explores theoretical and practical concepts related to the cinematography field as methodological possibilities for teaching cinema in formal education, distancing itself from the idea of cinema as a utilitarian tool to teach something, rather than cinema itself. This is why a critical and descriptive analysis is conducted on an artistic-pedagogical intervention is made, approached from the perspective of cinematic creation. As a result of this study, a methodological proposal is presented for teaching cinema in formal education schools, primarily in Brazil. In this Brazilian context, this project also highlights the challenges that an Art teacher may face when a pedagogical approaching cinema in the classroom is carried out.

Keywords: Cinema. Cinema in schools. Cinema pedagogy. Cinematic creation.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
1 CINE EN UNA PANTALLA PEDAGÓGICA	11
1.1 Aspectos de la Hoja de Ruta para la Educación Artística	11
1.2 El valor estético del arte de niños y jóvenes.....	15
1.3 ¿Existe una pedagogía del cine?.....	22
2 EL HACER CINE EN LA ESCUELA	30
2.1 Deseos y desafíos de un profesor-cineasta	30
2.2 Un traveling de la experiencia del hacer cine en la escuela	37
2.3 Un guion para hacer cine en la escuela	51
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	64
BIBLIOGRAFÍA.....	66
ANEXOS	68
Anexo A – Plan de enseñanza de creación cinematográfica	69
Anexo B – Guion del cortometraje de animación <i>Antônio</i> (versión en español)	72
Anexo C – Guion del cortometraje <i>Metamorfoses</i> (versión en español).....	78

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Portada de la novela <i>Antônio</i> de Hugo Monteiro Ferreira.....	40
Figura 2 - Portada de la novela <i>A Metamorfose</i> de Franz Kafka.	41
Figura 4 - Ilustración del libro <i>Antônio</i>	46
Figura 5 - Personajes y escenario creados por el núcleo de arte	46
Figura 6 - Escenario representando el patio del edificio donde viven los tres personajes	47
Figura 7 - Escenario real de la escuela en <i>Metamorfoses</i>	48
Figura 8 – Animación en stop-motion de personaje en <i>Antônio</i>	49
Figura 9 - Póster del estreno de los cortometrajes <i>Antônio</i> y <i>Metamorfoses</i>	50

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Guion de la 1ª clase de creación cinematográfica.....	55
Tabla 2 - Guion de la 2ª clase de creación cinematográfica.....	56
Tabla 3 - Guion de la 3ª clase de creación cinematográfica.....	57
Tabla 4 - Guion de la 4ª clase de creación cinematográfica.....	57
Tabla 5 - Guion de la 5ª clase de creación cinematográfica.....	58
Tabla 6 - Guion de la 6ª clase de creación cinematográfica.....	59
Tabla 7 - Guion de las 7ª, 8ª y 9ª clases de creación cinematográfica	60
Tabla 8 - Guion de las 1ª y 2ª clases extras de creación cinematográfica.....	61
Tabla 9 - Guion 3ª clase extra de creación cinematográfica	61
Tabla 10 - Guion de la última clase de creación cinematográfica	62

INTRODUCCIÓN

¿Qué debemos responder cuando surge la pregunta “¿qué es el cine?”. En el imaginario colectivo la respuesta es muy sencilla: “es un arte” o “es el sitio donde se ven películas”. De lejos no estarían todos errados, es lo que podemos encontrar también en el Diccionario de la Lengua Española, que lo define como “local o sala donde como espectáculo se exhiben las películas cinematográficas” y “técnica, arte e industria de la cinematografía” (Real Academia Española, s.f., definición 1,2). Pero ¿qué más podríamos decir para una respuesta más allá de la obviedad?

Las discusiones en las clases de Ontología del Cine giraron también alrededor de esta pregunta, y aunque hemos discutido diversas definiciones filosóficas, estéticas y técnicas, no hemos agotado todas las conclusiones posibles. Sabemos que el cine se hace presente en varios campos de las ciencias humanas, como la filosofía, la estética, la sociología, inclusive la educación. En todos los campos se puede establecer discusiones amplias, sin embargo, este trabajo se centra en la reflexión que se puede establecer del cine en las escuelas primarias y secundarias. Para iniciar este proceso de reflexión, partiremos de las siguientes preguntas: ¿podríamos decir que el cine tiene su propia pedagogía, así como las otras artes? y, ¿el cine hecho en la escuela es cine?

Como artista-docente, que es en lo que consiste mi formación académica, y por lo tanto con intereses artísticos y pedagógicos, este trabajo busca profundizar en los estudios sobre pedagogía del cine, e investigar qué especificidades de la cinematografía pueden ser exploradas como propuestas metodológicas en la enseñanza de la creación cinematográfica dirigida al espacio formal de enseñanza-aprendizaje con niños y adolescentes. Estas proposiciones metodológicas buscan corroboración por medio de una intervención artístico-pedagógica vinculada a la asignatura Arte, en la que fui profesor titular, en el Colégio Pontual, en la ciudad de Recife, Brasil.

Aunque aún persiste la idea de que el cine en la escuela tiene su abordaje utilitario para aprender *algo* y no *cine*, es importante reforzar que el lenguaje del cine, así como los demás lenguajes artísticos, es también un área del conocimiento, sobre todo para la educación estética. El cuestionamiento es: ¿sería posible que el cine no sea solo un instrumento didáctico, sino que sea en sí mismo el contenido para la educación?

Entre las aproximaciones metodológicas al uso del cine en la enseñanza en la escuela, la creación cinematográfica se ha planteada como la propuesta de acercamiento y apreciación del

lenguaje artístico del cine, promoviendo la producción artística, la imaginación creativa, la criticidad y el trabajo colectivo.

El objetivo principal de este trabajo es investigar los conceptos teóricos y prácticos que rodean el universo de la cinematografía, como posibilidades para la enseñanza del arte del cine en las escuelas formales. Los objetivos específicos son: comprender los fundamentos artísticos y pedagógicos del cine por medio de una compilación teórica; realizar un análisis crítico, cualitativo y descriptivo acerca de la intervención artístico-pedagógica impartida en el aula para la enseñanza del cine bajo la perspectiva de la creación cinematográfica; y, elaborar un plan de enseñanza del cine dirigido a los alumnos de la escuela formal, a partir de la compilación teórica y del análisis crítico de la intervención artístico-pedagógica.

El primer capítulo presenta un marco teórico sobre aspectos de la enseñanza del arte como propulsor de la formación integral del individuo. En la primera parte se incluyen consideraciones y comentarios sobre la Hoja de Ruta para la Educación Artística, documento elaborado durante la Conferencia Mundial sobre Educación Artística, en 2006. A continuación, en la segunda parte se presenta un debate sobre el valor estético de las obras artísticas realizadas por niños y jóvenes. Ya en la tercera parte, se exploran conceptos teóricos y prácticos sobre la existencia y la práctica de la pedagogía del cine, detallando un recorrido histórico y geográfico.

En el segundo capítulo, se presentan algunas reflexiones, cuestionamientos y prácticas sobre la enseñanza del cine en el aula, sobre el hacer cine en la escuela. La primera parte expone los deseos y desafíos de la práctica del profesor de Arte en las escuelas brasileñas. La segunda parte relata la experiencia de la enseñanza del cine en el aula y su recorrido metodológico desde la perspectiva de la creación cinematográfica, que resultó en la producción de dos cortometrajes, *Antônio* y *Metamorfoses*. Y la tercera parte presenta una propuesta de metodología para la enseñanza del cine, como arte en sí mismo, en las escuelas formales, a su vez basada en el marco teórico y en la experiencia práctica en el aula.

Este trabajo teórico-práctico es de naturaleza cualitativa y se presenta en el formato de una investigación-acción, incluyendo en su estructura un relato de experiencia como artista-docente. La metodología de este estudio siguió los objetivos planteados, como realizar un levantamiento bibliográfico señalando los conceptos teóricos y prácticos de algunos investigadores referentes en el tema, como Viktor Lowenfeld (1973), Peter Salde (1978), Alain Bergala (2007) y Nidia Niño (2018).

También incluye un análisis crítico y cualitativo de una intervención en el aula en la que se emplea la creación cinematográfica. Por último, el estudio elabora una propuesta metodológica para la enseñanza del cine en la escuela formal.

Este estudio no solo lanza la cuestión que encabeza este trabajo, bien como tiene también la pretensión, tal vez audaz, de intentar contestar a esta, y además cuestiones a lo largo del trabajo, basadas en conceptos teóricos y prácticos, y principalmente por medio de experiencias prácticas de la enseñanza del cine en la escuela.

1 CINE EN UNA PANTALLA PEDAGÓGICA

Este primer capítulo pretende aportar un considerable marco teórico sobre la enseñanza del arte y la enseñanza del cine en la escuela, a saber: una carta a nivel mundial para la implantación de la educación artística y su importancia en el contexto escolar, algunos preceptos que perfilan la enseñanza del arte y el valor estético de la creación artística de niños y jóvenes, y un breve recorrido histórico sobre la enseñanza del cine y los nuevos abordajes de la pedagogía del cine. Dado que este recorrido teórico reúne estudios, investigaciones y diálogos entre autores e investigadores sobre el tema, este capítulo se presenta en primera persona del plural para compartir este contenido.

1.1 Aspectos de la Hoja de Ruta para la Educación Artística

El arte es una faceta expresiva importante de la vida humana y la vida humana es el contexto del arte. (Domínguez & Guercia)

En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística, celebrada en Lisboa (Portugal) en 2006, se elaboró la Hoja de Ruta para la Educación Artística, un documento de referencia sobre la importancia de la educación artística para promover la creatividad y la sensibilización cultural en el siglo XXI, especialmente en entornos de aprendizaje, ya sea en contextos educativos formales o no formales.

La Hoja contiene algunos objetivos importantes de la educación artística, como garantizar el derecho de niños y adultos a la educación y a la participación en la vida artística y cultural. De hecho, ya existe consenso en que, para el pleno desarrollo del individuo, la cultura y las artes deben ser componentes básicos de una educación integral. Así, el cumplimiento de estos derechos es el principal argumento para hacer obligatoria la educación artística en los programas educativos de varios países.

Otro objetivo es desarrollar las capacidades individuales, ya que se considera que todos los individuos tienen un potencial creativo que, cuando están en contacto con procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos, especialmente con elementos de su propia cultura, esto estimula el desarrollo de sus facultades físicas e intelectuales, así como su creatividad, imaginación, criticidad, inteligencia emocional y su desarrollo cognitivo. Además, desarrollar

la apreciación artística y el conocimiento de las artes permite al individuo adquirir perspectivas únicas sobre diversos asuntos que otros medios educativos no permitirían.

Otra contribución de la educación artística, según el profesor António Damásio, es el desarrollo emocional de los individuos. Afirma que el declive del comportamiento ético en la sociedad moderna se debe al énfasis puesto en el desarrollo de habilidades cognitivas en los procesos de aprendizaje, mientras que se da menos valor a los procesos emocionales. También señala que el aspecto emocional es necesario en la formación integral del individuo, para que pueda ejercer su ciudadanía con un comportamiento ético más sólido.

El objetivo de mejorar la calidad de la educación transmite la idea de que no se trata sólo de proporcionar educación para todos, sino educación de calidad para todos. La definición de educación de calidad es la que puede proporcionar a los individuos las competencias que necesitan para vivir en sociedad, es decir, la que se adapta a sus vidas, sus deseos y sus intereses.

Por último, pero no por ello menos importante, está el objetivo de promover la expresión de la diversidad cultural. A través de la educación artística, tanto en espacios educativos formales como no formales, se transmiten conocimientos y expresiones culturales, promoviendo así la preservación de las identidades culturales y sus distintas manifestaciones artísticas en todo el mundo.

La Hoja también presenta tres conceptos relacionados con la educación artística, que son campos de las artes, enfoques y dimensiones, que veremos a continuación.

Con respecto a los campos de las artes, a lo largo de la historia muchas culturas han creado sus propias formas de comunicarse y expresarse con y hacia el mundo en un intento de comprenderlo. Muchas de estas expresiones se han etiquetado como “arte”. Considerando los distintos lenguajes artísticos, como la danza, el teatro y la música, sus significados cambian de una cultura a otra. Aunque la Hoja no traiga una lista completa de campos de las artes, ella menciona “las artes escénicas, la literatura, la poesía, la artesanía, el diseño, el arte digital, la narración, el patrimonio, las artes visuales y, finalmente, el cine, la fotografía y los medios”.

Sobre los enfoques de la educación artística, existen dos principales que pueden ser implementados concomitantemente, que son: la enseñanza de las artes como disciplinas individuales con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias artísticas, como ejemplo una disciplina de teatro para aprender teatro; y, el arte como medio para la enseñanza de contenidos de las demás asignaturas del currículo. En este último caso, es una forma de poner la educación artística al alcance de todos los alumnos por medio de todas las asignaturas. Pero, para su eficacia interdisciplinar se exige transformaciones en los métodos y en la formación de los profesores.

La educación artística tiene tres dimensiones pedagógicas complementarias: el estudio de obras de arte, como la lectura de la obra *Romeo y Julieta*; la apreciación, como ver la obra *Romeo y Julieta* en un teatro; y la práctica artística, como producir un espectáculo teatral basado en *Romeo y Julieta*.

El documento esboza también algunas estrategias para que la educación artística sea eficaz y de calidad. Según el documento, hay dos estrategias principales: promover la capacitación profesional de profesores, tanto de Arte como de asignaturas generales, y de artistas; y, fomentar relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales.

La formación de los profesores de asignaturas generales pretende garantizar que estos profesionales tengan conocimientos artísticos y sean capaces de producir, presentar, analizar, interpretar y evaluar obras de arte, así como de apreciar obras de otras culturas y periodos históricos.

La formación de profesores de asignaturas artísticas, por otra parte, requiere una extensión más amplia que va más allá de las técnicas artísticas, como la interdisciplinariedad con otras artes, otros artistas, incluso con profesores de otras asignaturas. El documento subraya que un programa de formación del profesorado bien articulado puede conducir al desarrollo de conocimientos y competencias en una o varias disciplinas artísticas, en la expresión artística interdisciplinar, en las metodologías de enseñanza de las artes y, a través de ellas, en la educación artística formal y no formal. Al igual que el uso de las nuevas tecnologías, éstas deben formar parte del programa, tanto en el ámbito de la creación artística como en la colaboración entre ellas y otros agentes culturales.

La formación para artistas está centrada más en el desarrollo de las habilidades y competencias pedagógicas de modo que estos profesionales puedan colaborar con educadores e interactuar con los alumnos de forma más eficaz.

El documento asigna la responsabilidad conjunta de aplicar y evaluar los programas de educación artística a los ministerios de cultura y de educación de los distintos países. Y para promover el proceso de aprendizaje artístico y creativo, se establecen algunas colaboraciones, como por ejemplo: entre ministerios y municipios, con el objetivo de que la educación artística y cultural pase a ser un elemento central y no marginal del currículo escolar; entre escuelas y centros culturales, lo que permite nuevas perspectivas pedagógicas; entre profesores y artistas, lo que puede dar lugar a métodos de enseñanza más eficaces, con el intercambio de conocimientos y experiencias de unos a otros.

A la luz de este resumen del contenido de la Hoja de Ruta para la Educación Artística, escribo algunos comentarios sobre puntos que me parece importante destacar.

El documento afirma que “hay muchas formas de arte que no se pueden limitar a una disciplina”, pero esto, casi dos décadas después, puede y debe tener otra perspectiva más pedagógica. Muchas formas de arte o lenguajes pueden limitarse a una disciplina, tanto en espacios educativos formales como no formales. Aunque es más común encontrar la asignatura Artes o Plástica para la enseñanza y el aprendizaje de diferentes lenguajes artísticos, el arte teatral, así como la danza, la música, las artes visuales (escultura, pintura, dibujo) tienen sus propios sistemas didácticos, pedagógicos y metodológicos que pueden, de hecho, convertirse en asignaturas específicas, al igual que la Matemática y la Biología, por ejemplo.

Siguiendo con los conceptos de educación artística y sus enfoques abordados en el documento –que se acerca al comentario anterior–, se recomienda la implantación simultánea de la educación artística como objeto de estudio en sí mismo y del arte como método de enseñanza de otras materias.

Este sería un plan ideal para la educación integral en muchos países, ya que, como en Brasil y España, tendemos a encontrar en las instituciones educativas, especialmente las formales, más del según enfoque, es decir, el uso del arte como herramienta didáctica para enseñar algún contenido no artístico. Hay dos perspectivas para esto: una positiva, que podemos ver las artes siendo empleadas de alguna manera en la educación; la otra negativa, el arte como mera herramienta perdiendo su valor pedagógico intrínseco. Al final, difícilmente alguien usa por ejemplo la matemática para enseñar teatro o danza.

Según el documento, la cooperación interprofesional entre profesores y artistas sería una de las estrategias para lograr una calidad excelente en la educación artística. La ficha trata de dos profesionales diferentes que juntos, en un acuerdo de colaboración, podrían hacer más eficaz la educación artística. Sin embargo, hoy en día podemos encontrar un único profesional con competencias tanto artísticas como pedagógicas, e incluso existe un término, aún no muy extendido, para designar a este profesional, que es “artista-docente”.

El artista-docente, o artista-profesor, no es más que un profesional que se forma como profesor y artista en un lenguaje artístico específico. En Brasil, por ejemplo, es común encontrar carreras específicas (profesorados), como Teatro, Danza, Música y Artes Visuales o Artes Plásticas, y hay estudios para implementar la primera graduación en circo.

Con esta formación, estos profesionales buscan un vínculo más estrecho entre el arte y la enseñanza. En otras palabras, ser artista siendo profesor y ser profesor siendo artista.

Los creadores de la Hoja de Ruta para la Educación Artística reconocen que no es fácil en el siglo XXI fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural, especialmente en las nuevas generaciones. Pero esto es posible con una educación universal de calidad, en la que la educación artística, actuando juntamente con la educación general, fomente conocimientos, competencias, valores y actitudes, orientaciones morales y las capacidades de reflexión crítica, para que esta nueva generación pueda convertirse en ciudadanos responsables en este nuevo siglo.

1.2 El valor estético del arte de niños y jóvenes

“Las formas del arte son tan diversas como las formas de la vida.”
(Hebert Heard)

Para comenzar esta discusión, veamos primero algunos conceptos de estética. El diccionario de la lengua española ofrece algunas definiciones más genéricas de la palabra estética, y normalmente desde el punto de vista de la belleza, tales como “Pertenciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza”, “Artístico, de aspecto bello y elegante”, “Armonía y apariencia agradable a los sentidos desde el punto de vista de la belleza”, o aún “Disciplina que estudia la belleza y los fundamentos filosóficos del arte” (Real Academia Española, s.f., definición 3,4,7,5).

Una cuestión importante sobre la que reflexionar acerca de esas definiciones –y que también está implícita en la creencia común de que estética y belleza son lo mismo, o que una sólo está relacionada con la otra– es de qué tipo de belleza estamos hablando, quién dicta que una obra de arte es o no bella. Otra cuestión importante para considerar es si lo feo, lo horrible, lo grotesco, que son la antítesis de lo "bello", no tienen su propia estética.

Según Pavis (2008, p. 145), “la estética, o ciencia de la belleza y filosofía de las bellas artes, es una teoría general que trasciende las obras particulares y se dedica a definir los criterios de juicio en materia artística y, en consecuencia, el vínculo de la obra con la realidad.”¹. Partiendo de este presupuesto, puede entenderse la estética como lo que crea criterios para

¹ Traducción del autor. Original: A estética, ou ciência do belo e filosofia das belas-artes, é uma teoria geral que transcende as obras particulares e dedica-se a definir os critérios de julgamento em matéria artística e, por tabela, o vínculo da obra com a realidade.

juzgar una obra de arte y su valor artístico basándose en gustos particulares, autenticidad o realismo.

Pero ¿no es razonablemente posible apreciar una obra de arte estéticamente y no en función de un criterio creado? Para intentar responder a esta pregunta debemos tener en cuenta otras consideraciones:

1. “La estética emite un juicio de valor sobre la obra y se obliga a basarlo en criterios claramente establecidos” (Pavis, 2008, p. 145)². Veamos la siguiente situación: una profesora de arte de primaria pide a sus alumnos que creen un lienzo con colores cálidos para una exposición, y un alumno usa el color azul en su creación, por este motivo la profesora retira su obra de la exposición. Para este alumno, en sus subjetividades artísticas, el color azul transmite de alguna manera calidez, pero según la norma dictada por la profesora, los colores rojo, naranja y amarillo son los únicos cálidos.

Esta estética normativa actúa juzgando su objeto en comparación o en conformidad con un modelo ejemplar, valorando negativamente la desviación estilística que presenta, así como su cuestionamiento sobre la norma impuesta. Como consecuencia, este tipo de estética elimina ciertos tipos de obras.

2. Aisthētikós ‘que se percibe por los sentidos’. La palabra estética deriva etimológicamente de la palabra griega aisthētikós, que significa sensación, percepción por los sentidos. Tomemos el siguiente caso: "Ritmo 0", conocida como la obra más perturbadora de Marina Abramovic, realizada en 1974, en la que utilizó su propio cuerpo como lienzo sobre el que el público podía utilizar cualquiera de los 72 objetos, entre ellos una pistola cargada y un cuchillo, para hacer lo que quisiera con su cuerpo durante seis horas. Desde lejos, esta actuación tiene armonía y una apariencia agradable a los sentidos. Fue, y sigue siendo, extremadamente perturbadora, generando además de reflexión, incomodidad, repulsión y miedo.

En la época medieval, la palabra estética se relacionaba con un conocimiento específico, el conocimiento sensorial. En este contexto, se observa la ausencia de una relación aislada con

² Traducción del autor. Original: A estética formula um julgamento de valor sobre a obra es forçando-se para fundamentá-la em critérios claramente estabelecidos.

la belleza, con lo bello, ya sea como sinónimo o como única característica relacionada con la estética. Por otro lado, seguimos percibiendo la estética y su relación intrínseca con los sentidos, las sensaciones, las percepciones frente al arte. La experiencia estética se manifiesta cuando nuestros sentidos perciben los estímulos provocados al relacionarnos con el arte, tanto al hacerlo como al apreciar obras artísticas.

La educación estética para niños y jóvenes procura fomentar dentro de un contexto social determinado, por general, una consciencia estética, y, de forma más específica, la consciencia artística.

El debate sobre el valor estético del arte producido por niños y jóvenes puede enriquecerse con la perspectiva de los teóricos Peter Slade y Viktor Lowenfeld. Ambos han aportado importantes contribuciones al campo de la educación artística, haciendo énfasis en diferentes aspectos del desarrollo y de la expresión artística en la infancia y la adolescencia.

Peter Slade fue uno de los principales estudiosos de la valoración de la expresión artística espontánea de niños y jóvenes, especialmente a través del teatro. Slade, con su amplia experiencia como profesor y director de teatro, creía que la práctica y la enseñanza de este lenguaje artístico con niños y adolescentes no debía ser una imitación de las producciones de los adultos, sino una forma de expresión genuina de sus experiencias y emociones. Para él, el valor estético de las artes infantiles residía en su autenticidad y en su capacidad para expresar la visión única del mundo que tienen los niños.

Slade sostenía que, si se permitía a los niños y jóvenes participar en actividades artísticas sin imposiciones externas, especialmente de los adultos, podían explorar su creatividad de una forma más libre y significativa. Consideraba el proceso de creación artística como una vía para el desarrollo emocional y social del individuo y la construcción de su personalidad. En este contexto, la experiencia estética se manifiesta íntimamente durante el proceso y no sólo en la ejecución del producto final.

Slade deja claro desde el principio que el juego dramático infantil es la forma en que los seres humanos se comportan realmente en el mundo y en la sociedad, que no es sólo un juego de niños y mucho menos una actividad inventada por alguien: "El juego dramático es una parte vital de la vida de los niños. No es una actividad de ocio, sino la forma que tiene el niño de pensar, comprobar, relajarse, trabajar, recordar, atreverse, experimentar, crear y observar. El juego es realmente la vida" (Slade, 1978, p. 17)³.

³ Traducción del autor. Original: O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e observar. O jogo é na verdade a vida.

Otro punto importante planteado por Slade es la cuestión de la empatía por parte de los adultos, tanto padres como educadores, hacia los niños en sus procesos creativos. Parece bastante obvio decir que los adultos tienen que ser más empáticos con los niños no sólo cuando están haciendo arte. Pero éste es el elemento clave para fomentar un entorno sano y de confianza para que puedan sentirse libres y expresarse creativamente. "Se trata de un proceso de 'nutrir' y no es lo mismo que interferir. Hay que generar confianza a través de la amistad y crear la atmósfera adecuada mediante la consideración y la empatía" (Slade, 1978, p. 18)⁴.

Slade, que desarrolla sus estudios a través del lenguaje teatral, utiliza a menudo los términos "juego" y "drama" como sinónimos, y también para referirse a los procesos intrínsecos de las relaciones humanas y del entorno desde los primeros años de vida, así como a los estimulados, ficcionalizados por un facilitador en una actividad creativa como el juego dramático. Y como es una característica del ser humano, cuanto más se estimula el juego, más se desarrolla el ser humano. Para Slade (1978, p. 20), "la oportunidad de jugar, por lo tanto, significa ganancia y desarrollo. La falta de juego puede significar una parte de uno mismo permanentemente perdida"⁵.

Slade (1978, p. 20) comenta que "es esta parte desconocida y no creada del propio yo, este enlace perdido, el que puede ser la causa de muchas dificultades e incertidumbres en los años venideros"⁶. Es decir, jugar trae crecimiento en varios aspectos para la persona que juega, porque el juego ayuda a desarrollar las características que formarán la personalidad del individuo y su relación con otras personas y con el mundo que lo rodea. Lo que inversamente proporcional también es cierto: no jugar contribuye a la construcción de la coraza de la personalidad, haciendo al individuo más propenso a las dificultades, y si esto ocurre desde los primeros años de vida, gran parte de las características personales del individuo se pierden y pueden ser irreversibles en la vida adulta.

Viktor Lowenfeld aporta una perspectiva más estructurada del desarrollo artístico infantil en su obra "El niño y su arte", especialmente dedicada a los padres. Lowenfeld ofrece un análisis en profundidad del desarrollo artístico infantil, presentando una visión detallada de los procesos de creación artística de niños y adolescentes, identificando distintas etapas en el desarrollo artístico, desde los garabatos a los dos años hasta la fase de pinturas "realistas" a los catorce. El

⁴ Traducción del autor. Original: Isto é um processo de 'nutrição' e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio da consideração e empatia.

⁵ Traducción del autor. Original: A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida.

⁶ Traducción del autor. Original: É esta parte desconhecida, não-criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros.

autor sostiene también que cada etapa reflejaba una evolución en la capacidad perceptiva y cognitiva del joven individuo, y sostiene que cada fase del desarrollo artístico tenía su propio valor estético, basado en la capacidad del niño o adolescente para expresar sus percepciones y emociones.

Lowenfeld comienza sus reflexiones y análisis con una pregunta sencilla, pero no tan fácil de responder a menos que nos pongamos en la posición del niño: ¿por qué es tan importante que los niños realicen actividades creativas? Lowenfeld afirma que una de las principales razones –que parece obvia, pero a menudo se pierde por serlo– es que nuestros hijos tienen derecho a ser felices y libres, y a no vivir bajo tensiones e inhibiciones. Otra razón muy importante es que los niños deben poder desarrollar sus pensamientos, sentimientos y percepciones sobre sí mismos y el mundo que les rodea. “Niño y niñas deben gozar libre e independientemente con el descubrimiento y la exploración del mundo circundante. Y por encima de todo deben poder sentir que son individuos, seres humanos felices, sin abrigar temores, como que valen por sí mismos” (Lowenfeld, 1973, p. 8).

A continuación, Lowenfeld analiza la importancia del arte para niños y adolescentes. Para él, el arte no es sólo una forma de expresión estética, sino también una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. “Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones” (Lowenfeld, 1973, p. 8). A través del arte, pueden exteriorizar sentimientos de alegría, miedo, tristeza o ira de forma segura y constructiva. El autor destaca que la creación artística puede ser una poderosa vía para que los niños expresen sus emociones y afronten experiencias difíciles, y que este proceso de expresión emocional es fundamental para el bienestar psicológico de los niños, ya que les ayuda a desarrollar una mayor comprensión de sí mismos y del mundo.

Otro punto importante que Lowenfeld señala se refiere a los métodos de enseñanza tradicionales que se centran en la reproducción de modelos y patrones, afirmando que esto puede ahogar la creatividad e inhibir el desarrollo artístico. El autor comenta que, en muchos casos, nuestro sistema educativo –que no ha cambiado mucho en casi cinco décadas– está condicionado para orientar el aprendizaje únicamente hacia la adquisición de conocimientos, pero este tipo de condicionamiento descuida muchas otras cosas importantes en el desarrollo del individuo y su relación con el mundo. Según él, la atención debe centrarse en la expresión individual y la exploración de materiales artísticos, permitiendo a los niños descubrir sus propias capacidades e intereses.

Lowenfeld afirma que las actividades artísticas iniciadas en los primeros años de vida pueden cambiar este panorama en los centros educativos. Sin embargo, en lugar de empezar

con recomendaciones para motivar a niños y adolescentes a iniciarse y moverse libremente en sus actividades artísticas, subraya la importancia de que los adultos no interfieran en estos procesos iniciales. “[...] a maior contribuição que a atmosfera doméstica pode fazer em favor da arte infantil é não interferir com o crescimento natural das crianças. A maioria delas se expressam livremente e em forma original quando a interferência dos adultos não as inibe” (Lowenfeld, 1973, p. 10).

Aunque reconoce que los padres tienen las mejores intenciones cuando interfieren en las actividades artísticas de sus hijos advirtiéndoles, la mayoría de estas interferencias las introducen los padres sin conocer las necesidades reales de sus hijos, y añade que estas necesidades no serán siempre las mismas y cambiarán a medida que crezcan. Pero intentar averiguar estas necesidades no es una tarea sencilla. “No siempre es fácil ponernos en el lugar del niño, y, a decir verdad, eso es una de las cosas más difíciles en la educación, pues hacerlo supone que conozcamos los pensamientos, sentimientos y percepciones de los niños” (Lowenfeld, 1973, p. 10).

Según Lowenfeld (1973, p. 16), existen dos tipos de ayuda como posibles interferencias. Una de ellas puede crear una falta de autoconfianza en el niño cuando la "ayuda" proviene directamente de la intervención en el proceso de expresión creativa, como por ejemplo que un adulto dibuje algo para completar el dibujo del niño, o que le pida al niño que dibuje algo específico. Otro tipo de ayuda interfiere de forma más positiva en el desarrollo de la expresión artística, como preguntar al niño qué le parece dibujar una casa, cómo le gustaría que fuera, que colores, quién vive allí. Estas preguntas son motivadoras, ya que estimulan la conciencia del niño sobre las cosas que está creando y de las que no se había dado cuenta antes.

Para Lowenfeld, el valor estético del arte infantil no debe juzgarse con los mismos criterios que se aplican a las obras de arte de los adultos, y sostiene que es un gran error pensar que toda obra de arte que produzca un niño debe ser elogiada, a menos que realmente lo merezca. “El elogio distribuido sin tino puede anular el valor del mismo cuando sea necesario para afirmar la confianza del niño en sí mismo” (Lowenfeld, 1973, p. 20). Los elogios indebidos en las aulas y en el entorno familiar, sin ningún filtro de conciencia estética o pedagógica, pueden dar lugar a que los niños duden de la sinceridad de profesores y padres.

Lowenfeld también señala que criticar el trabajo de un niño merece la misma recomendación que se aplica a los elogios, pero en mayor grado, ya que las críticas pueden causar un daño más grave a la autoestima del niño.

Volvamos a la cuestión de la belleza y lo agradable, haciendo énfasis en las obras de arte infantiles. Ya hemos tenido en cuenta que cualquier obra de arte tiene su propia estética, y que

la belleza es sólo una de ellas. Pero los padres, y también los profesores, consideran que una obra de arte es "buena", a menudo basándose únicamente en sus propios gustos. Recordando que estos gustos son generados por los sentidos que perciben las formas y desencadenan la sensación de lo agradable, de lo bello.

De acuerdo con Lowenfeld (1973, p. 23): [...] debemos recordar que la expresión artística infantil no está destinada a producir artistas. Su finalidad es la de servir al niño como medio importante que lo ayuda a crecer, sin tener en cuenta que nosotros consideremos el resultado de su actividad artística "hermoso" o "feo".

Aunque los adultos estén de acuerdo en que algo es bello, eso no significa que sea igual para los niños. No tiene sentido pedirle a un niño que cree una "obra bella", y para ellos su esfuerzo artístico no consiste en crear una obra bella, sino en expresar sus emociones y sentimientos. "El niño manifiesta en sus intentos artísticos su mundo mediante sus propios medios (Lowenfeld, 1973, p. 23).

Peter Slade y Viktor Lowenfeld coincidían en que la autenticidad y la expresión individual en el arte infantil son fundamentales. Slade, defensor de la espontaneidad, creía que había que animar a los niños a expresar sus sentimientos y pensamientos sin restricciones. Para él, la belleza del arte infantil residía en la verdad y la sinceridad de la expresión, más que en seguir estándares de belleza o técnica.

Lowenfeld, por su parte, se centraba en el desarrollo de las habilidades artísticas, pero también veía valor en cada etapa de este proceso. Creía que el arte de los niños reflejaba sus percepciones únicas del mundo en cada etapa de la vida. Este punto de vista va en contra de la idea de que el arte en esta etapa de la vida es sólo un peldaño hacia la edad adulta, y subraya que el trabajo de los niños tiene su propio valor.

Los dos autores coinciden también en que la educación artística es esencial para el desarrollo de los niños. Slade veía el arte como una terapia para los sentimientos y emociones de los niños, mientras que para Lowenfeld era crucial para el desarrollo mental y físico. Para ambos, enseñar arte no era sólo transmitir técnicas, sino alimentar la capacidad de expresión y percepción de los jóvenes.

El arte no sólo ayuda al desarrollo cognitivo y motor, sino que también es un poderoso combustible para el desarrollo psicológico y social de los niños. Slade, con su visión teatral, ve en el arte una forma de desarrollar la empatía, la cooperación y la comprensión emocional. Cuando los niños participan en actividades artísticas colectivas, aprenden a trabajar juntos, a respetar las ideas de los demás y a expresar las suyas propias de forma constructiva.

Lowenfeld también hace hincapié en estos beneficios, ya que el arte permite a los niños expresar emociones difíciles de expresar con palabras. Este proceso puede ser una poderosa terapia para equilibrar las emociones. Y cuando los niños aprecian el arte de sus compañeros, crean un entorno de apoyo y reconocimiento mutuos, esencial para un desarrollo social sano.

Tanto Slade como Lowenfeld consideran que el educador es una pieza clave en el proceso creativo de los niños. Para Lowenfeld, el educador es un facilitador que debe crear un entorno seguro y estimulante en el que los niños puedan expresarse libremente, ofreciendo orientación sin imponer reglas rígidas. Del mismo modo, Slade subraya que el facilitador del juego dramático debe apoyar y animar a los niños, dejándoles dirigir el proceso creativo. Sin embargo, demasiada estructura puede ahogar la espontaneidad y limitar los beneficios del juego dramático.

Los educadores tienen la tarea de crear un entorno que fomente la exploración y la experimentación, ofreciendo una variedad de materiales y técnicas, un espacio seguro y estimulante para la expresión individual y centrándose más en el proceso creativo que en el producto final. Al fin y al cabo, es en el viaje donde se encuentran las mayores riquezas, no en el destino final.

1.3 ¿Existe una pedagogía del cine?

El cine enseña a nuestra juventud actual distintos modos de mirar y percibir la realidad que acaban trasladando sobre sus paisajes y rostros cotidianos, descubriendo en ellos nuevos significados. (Domínguez & Guercia)

El tema del cine y su intersección con la educación no es ninguna novedad en el campo de la investigación académica y de la experimentación artística. A lo largo de la historia esa intersección ha tenido un avance gradual por reconocer la importancia del cine en la escuela, aunque su presencia esté más vinculada a los medios de comunicaciones y medios audiovisuales.

El cine como lenguaje artístico, así como todos los demás lenguajes, tiene su potencial pedagógico y puede volverse en un importante propulsor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte. Pero, en general, es más frecuente encontrar el uso del cine para enseñar temas de historias a través de las películas, es decir, el cine como un medio de conocimiento y

un recurso que puede convertirse en un relato del pasado, en una fuente documental o un agente histórico.

En las escuelas se suelen exhibir películas como una herramienta didáctica en la mayoría de las asignaturas. Profesores eligen las películas que mejor pueden explicar determinados contenidos de su asignatura. De acuerdo con Niño (2018, p. 19), “ligar el cine con la educación, para apoyar las asignaturas, centrado en el análisis temático o crítico de las historias planteadas, son posiciones válidas pedagógicamente, pero insuficientes para el estímulo de los procesos creativos”. La autora aún destaca que solo a partir del momento que pasamos a valorar el cine como arte es cuando se generarán estos procesos creativos y artísticos.

Sin embargo, existe una línea de pensamiento la cual dice que solo ver cine puede contribuir para la educación integral del individuo. La práctica de ver cine proporciona, por ejemplo, elementos que pueden contribuir a la educación del gusto estético y a la formación ética y de valores. A todos los efectos, un primer aspecto pedagógico del arte, independiente del lenguaje, sería la contemplación de la obra por parte del espectador, con la cual se mantiene una relación activa, proporcionando una experiencia estética, y que posteriormente, el mismo se lanza con la mirada *estetizada* para la vida.

Por su parte, la formación ética y de valores requiere más empeño del pensamiento crítico del espectador para reflexionar sobre los problemas sociales que se muestran en la pantalla, por lo tanto, es importante ir más allá y generar procesos de diálogo a partir de la obra cinematográfica. En este sentido:

El cine es un medio excelente para la formación ética y de valores, ya que en él se hallan latentes los valores y contravalores del mundo. Es capaz de despertar ideales y aspiraciones que estaban dormidos en nuestro interior y de conseguir llevarlos a la práctica. Por otro lado, a pesar de que el cine se vea de manera individual, tiene la cualidad de establecer ambientes de convivencia gracias a los cuales se puede favorecer el diálogo. (Domínguez & Guercia, 2005, p. 81).

Es fascinante cómo el arte tiene ese poder de estimular a su público a analizar y reflexionar críticamente sobre los temas que trata, y a salir de la sala de exhibición ya no como un ciudadano pasivo, sino capaz de pasar a la acción para provocar cambios. En teatro, por ejemplo, tenemos al director Bertolt Brecht, que propuso un teatro político con actuación crítica

en reacción al Naturalismo y al teatro burgués de la época. Utilizando el efecto de distanciamiento, Brecht conseguía que el público reconociera a los actores en escena y la crítica que hacían de sus personajes y del tema de la fábula.

En este sentido, el cine se constituyó en “un medio que nos daba una nueva forma de mirar el mundo, [...]. Este nuevo poder de reflejar la realidad se vio como una posibilidad para explicar lo que nos rodeaba, como una herramienta educativa” (Ramé, 2021).

Para reforzar este estímulo al pensamiento crítico tras la proyección, es importante el diálogo mediado para organizar y validar las ideas. Los profesores que utilizan películas en sus clases tienen este papel de mediadores, de provocar más reflexión en sus alumnos sobre los temas que se muestran en pantalla, para que desarrollen su capacidad crítica y no la pierdan por un mero momento de entretenimiento.

Pero este modo de pensar el cine como un recurso para enseñar *algo* y no enseñar *cine*, que viene desde los años 1970, no es el único modo de pensar pedagógicamente el cine. El cuestionamiento que podemos hacer sobre este pensar es: ¿sería posible que el cine no sea solo un instrumento didáctico en la escuela, sino que sea en sí mismo el contenido de y para la enseñanza del cine?

Investigaciones teórico-prácticas siguen en la búsqueda por innovaciones pedagógicas que puedan acompañar las nuevas realidades y complejidades de la sociedad del siglo XXI –y, tal vez, que puedan responder al cuestionamiento–. Una de ellas se centra en cómo acoger el cine en el entorno escolar como expresión artística –el cine como arte en sí mismo– con posibilidades formativas, al igual que ya lo hacen con la música, con las artes visuales, con el teatro, con la danza y con la literatura.

Esta innovación educativa se centra en el abordaje de la pedagogía del cine como arte de forma sistemática, es decir, la función pedagógica de la creación artística del cine como arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, centrándose en el desarrollo no sólo de las habilidades y competencias creativas, culturales y críticas, sino también de las sociales, humanas y emocionales de los alumnos.

Según nos aclara Niño (2018, p. 14), existen esas dos perspectivas acerca de la pedagogía del cine: en la primera, que se presenta y se desarrolla durante el siglo XX, el cine integra el conjunto de los medios audiovisuales, teniendo su importancia empleada como un recurso de alfabetización mediática y como un medio de comunicación e información; en la segunda, que se estructura en la contemporaneidad, el valor del cine está en el campo de la expresión artística, es decir, el cine pasa a ocupar un espacio en la escuela bajo la perspectiva de la creación cinematográfica.

La primera se centra en la alfabetización audiovisual, una educación más generalizada en la que se concentran los medios de comunicación de masas –además del cine, la televisión y el vídeo–. Desde esa perspectiva, el cine pierde su valor como arte y se limita o se reduce a un recurso audiovisual para conseguir otros objetivos, como el análisis de contenidos.

Por otra parte, este compromiso de aprovechar el potencial de los medios audiovisuales se ve con buenos ojos en la educación de niños y jóvenes, especialmente para desarrollar sus ideas, creatividad y capacidad crítica en relación con lo que producen, leen y ven.

La mirada del cine como medio audiovisual en el espacio escolar ha tenido una importante trayectoria y valor educativo para el análisis de contenidos, surgiendo prácticamente a la par con la invención de la cinematografía en el mundo, y a lo largo del siglo XX tuvo grandes avances y muchos partidarios desde el campo pedagógico e investigativo, y su consolidación y la fuerza que ha adquirido, como medio audiovisual para el análisis de contenidos en el espacio educativo, ha tenido una importante repercusión en general en el mundo [...]. (Niño, 2018, p. 16)

Una de las iniciativas pioneras en el tema de la intersección de cine y educación fue fomentada por el *British Film Institute (BFI)* en la década de 1970, en Londres. El enfoque del instituto, que tuvo como investigadores Cary Bazalgette, Len Masterman y David Buckingham, se centraba en la enseñanza de los medios audiovisuales para la infancia.

Este modelo teórico-práctico británico fue exportado para la América Latina, en países como Argentina, Chile y Colombia. En Argentina, el antiguo Ministerio de Educación creó el programa inicialmente llamado Escuela y Medios, que en 2024 se presenta como Programa Nacional de Medios Escolares⁷ del actual Ministerio de Capital Humano.

Otras iniciativas pedagógicas bajo esta perspectiva son notables de reconocimiento en Argentina, como el proyecto *Taller de Cine el Mate*⁸ fundado en los años 1982, en Buenos Aires, por Irene Blei, cuyo ha ganado muchos premios por su pionerismo en la creación audiovisual con la infancia dentro del contexto de la educación no formal. Otra iniciativa en

⁷ Para conocer más del programa acceder a: www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/programas-educativos/programa-nacional-de-medios-escolares.

⁸ Para conocer más del proyecto acceder a: www.tallerelmate.com.ar/#!/-escuela-de-cine/ y www.ijhssnet.com/journal/index/4121.

Buenos Aires, pero dentro del contexto de la educación formal, es el festival *Hacelo Corto*⁹, que desde 2001 reúne cortos hechos por niños, principalmente de escuelas públicas.

En Chile podemos destacar el proyecto independiente y sin fines de lucro, impartido por Alicia Vega, desde 1985, intitulado Taller de Cine Para Niño –que desde 2017 se ha convertido en la Fundación Cultural Alicia Vega¹⁰– lo cual realiza en diversos pueblos y ciudades con características de extrema pobreza en el país. “Su objetivo principal es proporcionar en todas sus capacidades humanas a distintos grupos de niños mediante la invitación a trabajar libremente –por un plazo definido y en forma gratuita para sus familias– utilizando un método original de alta estimulación a la creatividad” (Vega, 2012, s. p.).

En Colombia no ha sido diferente. Algunos proyectos se destacan por promover procesos educativos, con los medios audiovisuales, a niños y niñas de zonas rurales del país, a ejemplo la Escuela Experimental de Artes Audiovisuales de la Fundación Cultural Ojo de Agua¹¹, que desde 2010 tiene su trabajo comprometido en la valoración de la mirada infantil sobre el mundo por medio de las creaciones artísticas.

La segunda perspectiva que trae este movimiento innovador de la pedagogía del cine con enfoque en la expresión artística, en la creación cinematográfica, es reciente en países de América Latina como Brasil, Chile y Argentina. En Europa también encontramos ese movimiento de modo más intenso, aunque también reciente.

Algunos aspectos importantes contribuyeron para la aparición tímida del cine desde su perspectiva como arte en la escuela. Podemos destacar como uno de los factores para tal acontecimiento el resurgimiento, a inicio del siglo XXI, del cine de autor, también conocido como cine independiente, en que el cine vuelve a ocupar su lugar de obra artística, así como ha surgido por la primera vez en 1895¹², con una proyección de los hermanos Louis e Auguste Lumière, en París. Eso se ha generado como una fuerte respuesta al consumismo elevado del mercado cinematográfico comercial impulsado principalmente por Hollywood, que se beneficia del cine como un producto para las masas.

⁹ Para conocer más del proyecto acceder a: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/hacelo-corto>.

¹⁰ Para conocer más la Fundación Cultural Alicia Vega acceder a: <https://fundacionaliciavega.cl/>.

¹¹ Para conocer más la Fundación Cultural Ojo de Agua acceder a: <https://fundacionojodegua.org/quienes-somos/>.

¹² Desde principios de 1894, los hermanos Lumière empezaron a ensayar rodajes con su nueva cámara, que, plantada delante de la entrada principal de su propia fábrica, trataba de retratar a golpe de manivela el fin de la jornada laboral. De manera que de la película Salida de la fábrica Lumière realizaron tres versiones antes de proyectarla en la primera sesión pública, que se celebró el 28 de diciembre de 1895 en el conocido Salón Indio del Gran Café de París. (Historia National Geographic. En: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/hermanos-lumiere-y-nacimiento-cine_12264).

Otro aspecto importante está relacionado con la democratización del hacer cine. Con el avance y las innovaciones de las tecnologías digitales, crear una película puede estar literalmente en la palma de la mano de cualquier persona, por medio de dispositivos móviles con cámaras. Aparatos de grabación y programas de edición antes adquiridos por una pequeña parcela que tenían aportaciones muy elevadas, ahora, con las nuevas tecnologías, una mayor parte de los entusiastas del cine pueden acceder a estos recursos gracias al su bajo presupuesto.

Esta realidad democratiza el empleo del cine en todos los niveles sociales, así como en los diversos contextos culturales y territoriales, presente también en las diferentes etapas del desarrollo humano. El rescate del cine como arte, del cine de autor o cine independiente, aquel que cuenta sus historias desde las experiencias de la condición humana, sumado a la masificación de las nuevas tecnologías, ha facilitado la relación del cine con la educación [...]. (Niño, 2018, p. 18).

Como esta segunda perspectiva de abordar el cine en la educación como una forma de arte es todavía muy reciente, no encontramos muchas referencias en la literatura sobre este tema desde la perspectiva de la práctica del hacer cine en un contexto escolar. Sin embargo, el cineasta, profesor y teórico francés Alain Bergala fue pionero en sistematizar esta perspectiva del cine en la escuela como potenciadora del desarrollo de la creatividad en niños y jóvenes. De su libro *La Hipótesis del cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* podemos extraer algunas consideraciones importantes.

Bergala no siempre defendió la perspectiva del cine como arte en la escuela. Del mismo modo que durante mucho tiempo se abordó el cine desde una pedagogía lingüística en el contexto escolar, es decir, el cine como lenguaje y vector de ideología, Bergala también lo hizo como profesor, pero siempre con una gran sospecha de que pudiera haber otra perspectiva, incluso pronunciando discursos y produciendo herramientas, como un libro y tres vídeos, antes de tener las ideas claras sobre el tema, lo que ocurrió en 1992 durante un coloquio en Toulouse: “Estaba totalmente convencido de que en los años siguientes habría que priorizar la aproximación al cine como arte (creación de algo nuevo) frente a la otra, canónica, del cine como vector de sentido y de ideología (repetición machacona de lo ya dicho y ya conocido)” (Bergala, 2007, p. 37).

Bergala, inspirándose en el exministro francés de Educación, Jack Lang, defiende algunas cuestiones que considera importantes para que el arte en la escuela sea fructífero en el sentido pedagógico de la creación artística. Ambos coinciden en la idea de que el arte en la escuela no debe limitarse estrictamente a la enseñanza tradicional, en una asignatura del programa escolar e impartida por un profesor especializado, pues ello le quitaría su dimensión esencial, es decir, que “[...] cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término” (Bergala, 2007, p. 33).

Bergala sostiene que el arte en la escuela no es algo que se enseña, sino algo que se experimenta, que para los alumnos el encuentro con el arte debe ser una experiencia creativa. “El arte, eso no se enseña, eso se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único, y a veces, incluso sin ningún tipo de discurso. El quehacer de la enseñanza es la regla, el arte debe ganarse un lugar de excepción dentro de ella” (Bergala, 2007, p. 34).

Bergala (2007) también apunta que puede existir una pedagogía de la creación tanto cuando vemos películas como cuando las hacemos. El autor se refiere a dos de las dimensiones de la pedagogía del arte -*ver* y *hacer*- como facilitadoras de una educación en el cine como arte. Sin embargo, da otra perspectiva a la dimensión del *ver* que va más allá de limitarla a las emociones del espectador, como hacer preguntas al creador de la película e intentar compartir sus dudas y emociones.

En una analogía con el arte de la pintura, Bergala expone:

Quizás es necesario empezar a pensar la película –aunque no es lo más fácil pedagógicamente – no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura, descodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación. (Bergala, 2007, p. 37).

Con estos aportes teóricos, podemos pensar que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un lenguaje artístico sea integral, es decir, que conduzca al estudiante al desarrollo creativo y estético, así como a la formación ética y de valores al mismo tiempo, el enfoque pedagógico debe considerar tres dimensiones importantes: leer sobre arte, apreciar el

arte y hacer o practicar el arte. Leer, hacer y ver son esenciales en este proceso por su valor didáctico-pedagógico. Como expone Cabral (2009), para que el *hacer* y el *leer* sean consistentes y significativos, el *apreciar* también precisa serlo¹³.

Ahora bien, en el caso del arte del cine en la escuela, a menudo se trabaja más en Las dimensiones leer y ver, en cambio, ya la dimensión *hacer* se encuentra en situaciones muy concretas, ya que no suele existir este compromiso de crear películas en las escuelas.

Con esta breve situación de las artes, en especial del cine, y sus relaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ponemos ahora la cuestión que encabeza este trabajo, ¿el cine hecho en la escuela es cine?

¹³ Traducción del autor. Original: Para que o *fazer* e o *ler* sejam consistentes e significativos, o *apreciar* também precisa ser.

2 EL HACER CINE EN LA ESCUELA

En este capítulo presento algunas reflexiones y cuestiones conceptuales y prácticas que surgieron durante mi práctica como profesor de Arte en una institución de enseñanza privada en Brasil. La primera parte da cuenta de los anhelos y desafíos que un profesor de Arte puede encontrar al enseñar la materia Arte. A continuación, en el segundo apartado, se realiza un análisis crítico y descriptivo de la intervención artístico-pedagógica impartida en el aula para la enseñanza del cine y de sus resultados. La tercera parte propone un plan para la enseñanza del cine –como arte en sí mismo– a la luz del marco teórico estudiado y de la experiencia y resultados obtenidos con la intervención artístico-pedagógica con la creación cinematográfica en la escuela. Al tratarse de un relato de mi propia experiencia como artista-docente, este capítulo se presenta en primera persona del singular para compartir reflexiones y experiencias sobre el trabajo realizado.

2.1 Deseos y desafíos de un profesor-cineasta

El placer de enseñar y aprender es el placer de viajar, de encontrar lo nuevo, lo diferente, de seguir nuevas fronteras, de perderse en o entre mundos diferentes, y allí experimentar nuevas relaciones, historias, prácticas, realidades y epistemologías.¹⁴ (Beatriz Cabral “Biange”)

Em mayo de 2022 asumo por la primera vez una plaza como profesor titular de la asignatura Arte en una escuela privada localizada en la ciudad del Recife, en Brasil. Antes tenía unas cuantas experiencias como estudiante en prácticas de profesorado en algunos centros educativos públicos y privados, tanto de enseñanza formal como de enseñanza no formal, pero esa sería la primera vez que estaría llevando a cabo cuatro clases de estudiantes, con edades entre 10 y 14 años, sin la presencia o tutoría de un profesor responsable por la asignatura.

Aunque mi formación académica es en Teatro/Profesorado, esta titulación, en Brasil, nos habilita a la enseñanza de las artes de modo general. Tenemos ofertas de grados, tanto de profesorado como de profesión artística –a los cuales se denominan *Licenciatura* y *Bacharelado* respectivamente–, en los diferentes lenguajes artísticos, además del Teatro,

¹⁴ Traducción del autor. Original: O prazer de ensinar e aprender é o prazer da travessia, de encontrar o novo, o diferente, de seguir por novas fronteiras, de perder-se dentro ou entre diferentes mundos, e lá experimentar novas relações, histórias, práticas, realidades, epistemologias.

Danza, Artes Visuales o Artes Plásticas y Música, y hay proyectos para la implementación de grado en Circo.

Como las instituciones gubernamentales brasileñas difícilmente acompañan los avances, descubiertas y recomendaciones de las universidades, con su cuerpo de investigadores, especialistas y discentes empeñados en mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y su relación en sociedad, como es el tema del desarrollo de la educación básica, por ejemplo, no tenemos asignaturas específicas como Teatro, Danza, Música o Artes Plásticas, todos los lenguajes artísticos se encuentran en el componente curricular actualmente denominado Arte.

Pero antes de haber el componente Arte en el currículo de la educación básica, que se entiende también como asignatura, en 1971, se creó por ley la actividad escolar *Educação Artística* (Educación Artística), que inicialmente se incluyó en la materia *Comunicação e Expressão* (Comunicación y Expresión) antes de convertirse en materia años después.

De acuerdo con Galvão-Coutinho (2022, p. 31):

[...] en la década de 1970, bajo la influencia de una concepción tecnicista, se propusieron cambios en la legislación educativa brasileña y, para suavizar el carácter impositivo de esos cambios, los tecnócratas que la dirigían cooptaron las reivindicaciones del movimiento que defendía la inclusión de las artes en el currículo de la enseñanza básica e introdujeron la Educación Artística obligatoria en todas las escuelas. Es importante decir que la Educación Artística fue impuesta en las escuelas brasileñas como una actividad curricular y no como un área de conocimiento, con la tarea de lidiar con los lenguajes de las artes plásticas, la música y las artes escénicas sin contar con profesores preparados para este desafío.¹⁵

Como consecuencia de la obligatoriedad de la Educación Artística en la educación básica, surgió la necesidad de crear una nueva carrera en las universidades brasileñas, la carrera de *Licenciatura em Educação Artística* (Profesorado en Educación Artística). En este curso los aspirantes a profesores de Arte estudiaban los distintos lenguajes artísticos, aunque no todos los

¹⁵ Traducción del autor. Original: [...] na década de 1970, sob a ingerência de uma concepção tecnicista, foram propostas mudanças na legislação educacional brasileira e para amenizar o caráter impositivo dessas mudanças, os tecnocratas que a conduziam cooptaram as demandas do movimento que defendia a inserção das artes no currículo da educação básica e introduziram a obrigatoriedade da Educação Artística em todas as escolas. Importante dizer que a Educação Artísticas se impôs nas escolas brasileiras como uma atividade curricular e não como uma área de conhecimento, tendo ainda a incumbência de dar conta das linguagens das artes plásticas, música e artes cênicas sem ter professores preparados para este desafio.

lenguajes se enseñaban en profundidad, ni se aprendían con la misma intensidad –lo que es muy poco probable, ya que no se puede enseñar ni aprender todo sobre un arte en sólo cuatro años, y menos aún cuatro lenguajes artísticos diferentes–, y se convertían en profesores polivalentes, es decir, habilitados para enseñar Artes Plásticas, Música y Artes Escénicas (Teatro y Danza) – una idea utópica, cuestionable e inalcanzable–.

Pero es posible decir que esta formación estaba más centrada en las Artes Visuales, que, no sorprendentemente, es el lenguaje predominante de la asignatura Arte en las escuelas formales del Brasil.

Como no existen asignaturas en la escuela básica intituladas Danza, Teatro, Música o Artes Plásticas, todos los profesores formados en esas carreras específicas tienen que competir entre sí para ocupar una plaza de profesor de Arte. Pero esto no es el mayor de los problemas, sino tener que enseñar otros lenguajes artísticos diferentes de su formación académica, pues según la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), creada por instituciones gubernamentales brasileñas, el componente curricular Arte comprende, obligatoriamente, todos los lenguajes artísticos.

Esto ocasionó un gran abismo entre las expectativas de los profesores de Arte que se licencian en sus lenguajes artísticos específicos y las ofertas de plazas de profesores para que puedan ejercer su profesión tras cuatro años de carrera universitaria.

Esto no es más que una pequeña parte del gran panorama que abarcan los problemas y dificultades que un profesor de Arte, recién formado en un lenguaje artístico, puede encontrar cuando (intenta) impartir su docencia en un centro educativo, especialmente en un establecimiento de educación formal, pues establecimientos de educación no formal tienen más autonomía para crear sus programas educativos.

No diría que soy un profesor polivalente, pero, sí, diría que soy un artista polivalente. Antes de conocer y encontrarme con el teatro, conocí el cine aún muy joven, me volviendo en un gran entusiasta del llamado séptimo arte. Luego, en la carrera de Design, me encuentro nuevamente con el cine, pero ahora como aspirante a cineasta, a el artista por detrás de las cámaras, escribiendo guiones, estudiando teorías, escribiendo críticas, participando de festivales, produciendo cortos –en especial de animación–, y conquistando premios nacionales e internacionales como director.

Todas esas mis actuaciones artísticas con el cine se sumaron a la experiencia pedagógica de la enseñanza artística con la cual me profundicé durante mi carrera de profesorado en Teatro. Fue durante esta carrera que me crucé por la primera vez con el binomio *artista-docente*,

acuñado por Isabel Marques¹⁶, que trata de considerar el oficio del profesor no más apartado del oficio del artista. El profesor no más actuaría en el aula solo para enseñar arte, sino también para desarrollar procesos artístico-pedagógicos, investigando y creando junto con su alumnado.

[...] el artista/docente es quien, sin renunciar a sus posibilidades de crear, interpretar y dirigir, tiene también como función y búsqueda *explícita* la educación en su sentido más amplio. Es decir, se abre la posibilidad de que los procesos de creación artística puedan ser revisados y repensados también como procesos *explícitamente* educativos¹⁷. (Marques, 1999, como se citó en Marques, 2014, p. 231)

En la carrera de teatro tenía, inicialmente, solo el objetivo de aprender conocimientos artísticos, estéticos y técnicos del lenguaje teatral. Pero, al estar constantemente en contacto con la pedagogía del arte, fui picado por el bicho del pensar pedagógicamente el teatro, y fui desarrollando cada vez más el gusto por la idea de ser profesor, principalmente por las prácticas que he realizado durante el grado.

Lo que ha pasado al hacer este Máster en Cine, Comunicación e Industria Audiovisual, en la Universidad de Valladolid, fue justo el movimiento contrario. Ya tenía cierta experiencia con la enseñanza, con la pedagogía del arte durante mi actuación como profesor de Arte, en que tuve la oportunidad de conducir dos procesos artístico-pedagógicos con la creación cinematográfica. Así que, en ese máster, además de buscar conocimiento teórico, artístico y técnico a respecto del cine, mi intención también era de investigar los posibles presupuestos pedagógicos del hacer cine en la escuela.

Sobre este movimiento de formación del profesor y también del artista, Marques (2014, p. 233) sostiene que “[...] la formación del artista es y debe ser diferente –pero complementaria– de la formación del educador, del profesor [...]”¹⁸.

¹⁶ Isabel A. Marques es escritora, directora y profesora de danza brasilenã. Es doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (USP), Máster en Danza por el Centro Laban (Trinity Laban) y licenciada en Pedagogía por la USP. Directora de Caleidos Cia. de Dança y del Instituto Caleidos, en São Paulo. Autora de los libros *Ensino de dança hoje*, *Dançando na escola*, *Linguagem da dança: arte e ensino*, *Interações: criança, dança, escola e Arte em Questões*.

¹⁷ Traducción del autor. Original: [...] o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como também processos *explícitamente* educacionais.

¹⁸ Traducción del autor. Original: “[...] a formação do artista é e deve ser diferente – porém complementar – da formação do educador, do professor [...]”.

Una de las razones que me ha hecho enganchar firmemente a la práctica de docente, fue una reflexión de mi extutora, Marianne Consentino,¹⁹ hacia mí, que dice: “cuando te conviertes en profesor de teatro en un aula, llevando a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje con el lenguaje teatral, también aprendes a hacer teatro desde la perspectiva del artista”²⁰ (Consetino, 2020, como se citó en Santos, 2020, p. 31).

Siguiendo el hilo de esa reflexión, puedo decir que: al enseñar cine, especialmente al enseñar a hacer cine en el aula en calidad de profesor, también se aprende de cine y de hacer cine en calidad de artista. A la luz de este concepto –aprender enseñando– me propuse a extender esta investigación sobre el ejercicio del arte-docencia en el ámbito académico, investigando, analizando, reflexionando, planificando, experimentando, produciendo, discutiendo y discrepando. Por esa razón, y en diálogo con la conceptualización del término artista-docente acuñado por Marques, me auto posiciono ante esta mi experiencia artístico-pedagógica con el cine en calidad de *profesor-cineasta*.

Creo que cuando el profesor de arte pasa a entender su real papel o, mejor dicho, pasa a comprender que su actuación puede alcanzar niveles otros en el proceso pedagógico, más allá de lo establecido por la institución educativa a la que esté vinculado, cambia su perspectiva sobre el trabajo que está realizando. Tomar clases de arte únicamente desde la perspectiva del profesor sólo implicaría cumplir con los objetivos de la institución y, a lo máximo, hacer que padres y alumnos se sientan orgullosos de sus calificaciones y de sus creaciones artísticas expuestas en un evento escolar programado. Sin embargo, tomar las clases también desde la perspectiva del artista, conduciéndolas como un laboratorio de creación experimental, evidentemente sin la intención explícita o implícita de convertir a los alumnos en artistas, hace que el proceso sea más homogéneo y eficaz, fomentando la autonomía, la confianza y la libertad de expresión y creación artísticas, pero orientadas.

Asumir cuatro clases en mitad del curso escolar fue el primer reto, sobre todo porque tuve que adaptarme al proceso que los alumnos ya estaban viviendo con la profesora anterior. La otra cuestión importante fue adaptarme en un tiempo récord a las exigencias y a los recursos didácticos impuestos por la escuela privada. El contraste de enseñar en una escuela pública en Brasil es la autonomía didáctica y metodológica que tiene el profesor, mientras que en una institución privada tiene una autonomía limitada, tal vez amputada de sus deseos.

¹⁹ Marianne Tezza Consentino es doctora en Artes Escénicas por la Universidad Federal de Bahía, en Brasil. Actualmente es profesora adjunta del Departamento de Artes y coordinadora del Curso de Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Pernambuco, en Recife.

²⁰ Traducción del autor. Original: Ao se colocar como professor de teatro numa sala de aula, conduzindo processos de ensino-aprendizagem com a linguagem teatral, também se aprende a fazer teatro na perspectiva do artista.

Cuando me di cuenta de que, además de impartir clases de arte siguiendo los contenidos de un libro didáctico elaborado por una tercera empresa, tendría que producir dos cortometrajes en el mismo curso escolar, me encontré en una situación delicada, por no decir desesperada. La desesperación no venía de la incertidumbre si fuera capaz o no de hacer frente a tamaña tarea, sino de las razones que describo a continuación, que amplían el panorama de dificultades a las que se enfrentan los profesores de Arte.

Una hora lectiva equivale a 50 minutos en el reloj. Mientras que las asignaturas Lengua Portuguesa y Matemática deben tener seis y cinco horas lectivas a la semana respectivamente, la asignatura Arte solo tiene una hora lectiva a la semana. No voy a entrar en los méritos de qué asignatura o asignaturas son más importantes en la escala de importancia social –eso requeriría otra larga discusión–. Sin embargo, es imposible negar que existe un enorme desequilibrio en esta distribución de las horas lectivas.

Con el formato actual del currículo de educación básica, suelo decir que al profesor no sólo se le forma en Arte, sino que, por fuerza mayor, se le forma en “ninja”, una expresión coloquial para decir que tiene que realizar bien y rápido varias tareas en un corto espacio de tiempo: entrar en el aula y preparar el material de clase, calmar los nervios de los alumnos, impartir los contenidos planificados para el día, calcular una ruta alternativa por si algo sale de lo previsto, pasar lista, recoger el material porque ya hay otro profesor en la puerta esperando para entrar. Sólo describir estas acciones se queda sin aliento, ahora imagínese hacerlas en 50 minutos.

Puedo decir que, en parte, fui un profesor de Arte privilegiado, pues justo en esta institución privada, el Colégio Pontual, ha reservado dos horas lectivas a la semana para impartir clases, situación rara que no suele pasar en otras instituciones sean públicas o privadas.

A pesar de disponer de dos horas lectivas en cada clase, intentar enseñar todo el contenido de los libros de arte y producir dos cortometrajes hasta el final del curso escolar, aparte de intentar poner en práctica mis deseos y objetivos como artista-profesora, se convirtió en una misión casi imposible de cumplir. Además de que el profesor de arte es visto y colocado por la institución, en muchas situaciones, como las fechas conmemorativas, en la posición (profesión) de decorador de la escuela, creando murales, decorando pasillos y aulas –lo que puede sonar como un insulto a la profesión de artista-docente, pero la universidad nos previene sobre esta realidad–.

Podría decir que las instituciones privadas se comportan para tener o mantener su propio estatus dentro de la comunidad a la que pertenecen; mejores alumnos, mejores notas en los exámenes nacionales, mejores eventos, mejores obras de arte expuestas. También podría

arriesgarme a decir que el profesor de Arte está presente en la escuela básica como consecuencia de una obligación legal. Porque hay determinadas situaciones en las que su trabajo como facilitador, como artista y como docente se reduce a la mera reproducción de obras “artísticas” que serán expuestas a la comunidad escolar –profesores, otros miembros del personal, alumnos, padres, familiares y amigos–.

Al final del curso escolar, en el mismo evento, LiterArte, se proyectarían por primera vez los dos cortometrajes a toda la comunidad, y también habría una exposición de los cuadros creados por los alumnos. Este evento tiene lugar todos los años, y es considerado internamente, entre el personal, como los “ojos de la niña de oro”, que es el gran momento en que la escuela se vende para atraer nuevas matriculaciones para el año siguiente, así como la rendición de cuentas a los padres que pagan mensualmente la estancia de sus hijos en la institución. Este tipo de comportamiento es habitual en la mayoría de las escuelas públicas de Brasil.

Todo este trabajo de promoción de la escuela interfiere directamente en el trabajo del profesor de Arte. Como he dicho antes, el profesor de Arte se convierte en un mero reproductor de obras “artísticas”. Entrecomillo el término “artístico” por la gran sospecha que tengo de que la institución no esté interesada en el desarrollo creativo y artístico de sus alumnos, sino en producir productos para promocionarse.

Esto hace que el trabajo del profesor de Arte sea aún más difícil y agotador, porque va más allá de la simple enseñanza de su asignatura y tiene que luchar implícitamente, y a veces explícitamente, por defender el arte como área de conocimiento. Es una triste realidad a la que no tienen que enfrentarse los profesores de otras asignaturas, como Biología o Geografía.

Un episodio destacable de esta conducta institucional explícita fue cuando la coordinación pedagógica señaló que, por ser yo el encargado del evento, debía descartar cuadros de algunos alumnos que ella consideraba *feos* y que no sería conveniente exponerlos en la LiterArte. Resultaba inútil argumentar que no existía lo *feo* en el arte, y que estos cuadros también eran, como los demás, una expresión de sus emociones y sentimientos en forma de arte.

Ver los sentimientos de decepción y tristeza en los ojos de estos alumnos cuando les informé de que a la coordinación no le agradaban sus cuadros y que debían crear otros nuevos fue desgarrador. Me encontraba en una situación extremadamente difícil, ya que tenía que decidir entre actuar de acuerdo con los imperativos institucionales o actuar de acuerdo con lo que yo creía que debía ser el acercamiento y el contacto de los alumnos con el arte.

La forma en que los profesores de Arte abordan un determinado lenguaje artístico, en sus clases, puede hacer que la experiencia de enseñanza-aprendizaje sea agradable y que el alumno

siga teniendo contacto con el arte en su vida adulta, o puede hacer que sea tremendamente traumática. Así que decidí actuar conforme a lo que creía, sin informar de mi decisión a la coordinación pedagógica, limitándome a montar los murales de la exposición como si no me hubiera exigido algo tan cruel.

Parafraseando nuevamente Lowenfeld (1973, p. 23), la expresión artística de niños y jóvenes es importante para su crecimiento y no debe considerarse como la de artistas prometedores, y tampoco ser juzgada como “bella” o “fea”.

Desde la perspectiva del Arte en la Escuela, el trabajo del artista-docente es promover y fomentar el arte en el desarrollo integral de los alumnos, mientras que el de la institución es promocionarse por medio de los productos “artísticos” creados por ellos.

Como se puede constatar, existen muchos obstáculos y adversidades para que un profesor de Arte se desempeñe como desearía en un aula. Son problemas que llevan décadas en las escuelas de Brasil y que no tienen fecha de caducidad previsible. Se trata de condicionantes que crean un gran obstáculo en la relación laboral entre los centros educativos –en este caso privados– y los profesores de Arte. No es que no haya problemas para los profesores de Arte en los centros educativos públicos, aunque hay más flexibilidad y autonomía para que lleven a cabo su trabajo, las dificultades pueden manifestarse de otras formas, como la falta de recursos financieros (compra de nuevos materiales), estructurales (salas para danza y teatro) y materiales (cámaras, ordenadores, proyectores).

2.2 Un traveling de la experiencia del hacer cine en la escuela

Es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le toca, nada le llega, nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le ocurre.²¹ (Jorge Larrosa Bondía)

Para entrar a la reflexión acerca del hacer cine en la escuela, cabe plantearse inicialmente si cuando tenemos un proceso artístico-pedagógico, en el cual se produce una película por medio de una estructura mínima de creación y producción cinematográfica, que se acerca de

²¹ Traducción del autor. Original: É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

producciones independientes y sin recursos financieros, ¿este puede ser definido solo como un proyecto de formación estética del educando o podemos decir que también es cine?

Antes de intentar buscar posibles respuestas, traigo una reflexión de Desgranges (2006, p. 90) sobre el teatro hecho en la escuela, que también suele ser usado como una herramienta para enseñar *algo*: “¿la práctica teatral ofrecida en instituciones educativas y culturales es menos teatro que la que se realiza en las salas de conciertos?”²². Según el educador francés Jean-Gabriel Carasso, la respuesta es *no*, pues "se trata de la misma actividad, rica de múltiples potencialidades, que es utilizada aquí o allá en proyectos diferentes" (Carasso, 1983, como se citó en Desgranges, 2006)²³.

Siguiendo esta reflexión de Desgranges, y transponiéndola a la práctica del hacer cine en la escuela: ¿la práctica de creación y producción cinematográfica ofrecida en instituciones educativas y culturales es menos cine de la que se realiza en estudios o productoras de cine?

En nuestra actualidad digital, la era de los *tiktokers* e *instagramers*, que con un móvil se puede producir diversos contenidos audiovisuales, ya es posible encontrar múltiples formatos de vídeos, de películas y de exhibiciones. A los más tradicionalistas, una película que no se exhibe en una gran pantalla no es cine. Entonces, ¿qué es cine a fin de cuentas?

En este sentido, ¿qué decir por ejemplo de la obra brasileña *Recife é um ovo*²⁴ (Recife es un huevo) que fue producida para ser exhibida solo en la red social Instagram, y ha alcanzado gran proyección nacional e internacional, ganando premios en festivales de cine?

En un intento de buscar posibles respuestas para la principal cuestión que encabeza este trabajo, desde un contexto de experimentación práctica, en este apartado presento un análisis crítico y descriptivo de todo el proceso artístico-pedagógico, en el cual estuve en calidad de profesor-cineasta, y que ha culminado en la creación y producción de dos cortometrajes, *Antônio* y *Meramorfozes*.

Esta experiencia tuvo lugar en el Colégio Pontual de Recife, Brasil, en los últimos meses del año 2022, que corresponden a los últimos meses del curso escolar. Cuando recibí esta propuesta, la primera pregunta que me hice fue: ¿qué historias contarían estas películas y cómo serían contadas?

Las dos clases involucradas eran 6º y 9º cursos, que en España corresponden a los cursos 6º de Primaria y 3º de Secundaria respectivamente. El único requisito por parte de la

²² Traducción del autor. Original: Será que a prática teatral oferecida nas instituições educacionais e culturais seria menos teatro do que o que é feito nas salas de espetáculos?

²³ Traducción del autor. Original: Trata-se da mesma atividade, rica de múltiplas potencialidades, que é utilizada aqui ou acolá em projetos diferentes.

²⁴ Perfil oficial de la obra *Recife é um ovo* en Instagram: <https://www.instagram.com/recifeumovo/>.

coordinación pedagógica, en cuanto a las películas a producir, era que para el 6° curso tenía que ser una animación, y para el 9° curso un *live-action* –término que designa las producciones cinematográficas realizadas con actores y actrices reales–.

Como ocurre con las producciones cinematográficas –yo diría que más profesionales–, la cuestión del tiempo y de los plazos no es algo que cambie en una producción –diría más experimental– que se desarrolla en la escuela. Como tenía que cumplir el plazo escolar, tuve que decidir en un espacio de tiempo muy reducido qué temas abordarían los cortometrajes y cómo los produciríamos.

Me refiero a menudo a la práctica del *pensar pedagógicamente el arte*, no por tratarse de un deleite lingüístico, sino por lo que puede aportar a la actitud del profesor de Arte ante un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. En la práctica, este pensamiento consiste en cómo tomamos nuestras decisiones para alcanzar determinados objetivos, sean del plan de enseñanza o de los deseos del profesor, desde la perspectiva de la pedagogía, en este caso de la pedagogía del arte.

A partir de este principio –de pensar pedagógicamente la enseñanza del cine– la interdisciplinariedad fue la línea a la que recurrí para decidir los temas, o, mejor dicho, de dónde saldrían los temas que guiarían la creación y la escritura de los dos guiones. Por razones de no tener un plazo extenso y no sobrecargar a los alumnos con demasiadas otras exigencias, además de la realización de los cortometrajes, busqué un diálogo con la asignatura Literatura para trabajar con las novelas que ellos ya venían estudiando desde el inicio del curso escolar. Es decir, eran obras con las que ya tenían contacto, que ya conocían sus narrativas, sus personajes y sus temas abordados por medio de la mediación de lectura con su profesor de Literatura.

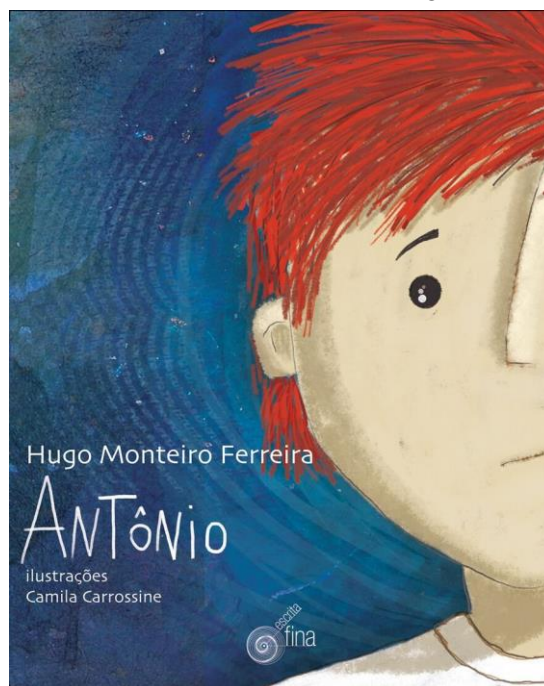
Para el 6° curso, con alumnos entre 11 y 12 años, la obra elegida fue la novela infanto-juvenil *Antônio*, del autor brasileño Hugo Monteiro Ferreira, publicado en 2012 por Escrita Fina Edições. El autor trata con la sutileza de la metáfora un tema extremadamente fuerte y delicado, el abuso sexual infantil. El autor se inspira en historias universales como *João e Maria* (Hansel y Gretel), Peter Pan y El Soldadito de Plomo, que son citadas en el libro, para sacar a la luz este tema aún tabú en el ámbito familiar y escolar.

Para el 9° curso, con alumnos entre 14 y 15 años, elegimos, en común acuerdo los dos profesores y alumnos, la novela *A Metamorfose* del alemán Franz Kafka, publicada por la primera vez en 1915. El autor aborda diversos temas como el egoísmo, la indiferencia, el aislamiento, la soledad, la frustración laboral, emocional y sentimental, pero el tema central de la obra gira en torno de la incompreensión de la familia, de las personas que más se quieren.

A continuación, presento las sinopsis de las novelas *Antônio* y *A Metamorfose*, que corroborarán el análisis crítico y cualitativo del proceso de creación de los dos cortometrajes.

Sinopsis *Antônio*: ¿Qué haces cuando las personas más importantes de tu vida se ven amenazadas? ¿Quedarte callado para evitar lo peor? Eso es lo que hizo Antônio, de siete años, coaccionado por la Mano. Después de todo, ¿qué podría ser peor que vivir bajo los caprichos, deseos e intimidaciones cobardes de una Mano amoral y deshonesto? Una Mano que es gente: con nombre, brazo, cara, cuerpo y edad. ¡Y hay mucha gente mala ahí fuera!

Figura 1 - Portada de la novela *Antônio* de Hugo Monteiro Ferreira.



Nota: Edición brasileña utilizada en las clases de Literatura y Arte.

Sinopsis *A Metamorfose*: Gregor Samsa, un comerciante ambulante, abandona sus deseos para mantener y pagar la deuda de familia. En una mañana, Gregor se despierta metamorfoseado en un monstruoso insecto, y se ve temido, repudiado e incomprensido por su familia.

Figura 2 - Portada de la novela *A Metamorfose* de Franz Kafka.



Nota: Edición brasileña utilizada en las clases de Literatura y Arte.

En los dos procesos se realizó una división por núcleos creativos que suelen haber en cualquier producción cinematográfica: producción, escritura y perfeccionamiento del guion, dirección, fotografía, banda sonora, arte, casting, así como casting de doblaje y creación de personajes y de escenarios en el caso de la animación. Esta división fue hecha teniendo en cuenta las habilidades y competencias de los educandos, bien como sus intereses y deseos de participar en determinado departamento de creación.

En calidad de artista-docente, asumí también inherentemente la figura del director y coordinador de proyecto por ser el responsable por conducir todo el proceso en todas sus fases. O sea, como profesor-cineasta actué en todos los núcleos de creación para asegurarme del buen desarrollo de las tareas y responsabilidades en las dos producciones.

Los dos núcleos de escritura y perfeccionamiento de guion, a pesar de que tenían las fuentes de las que se extraería el tema –las novelas–, necesitaban más atención y meticulosidad en esta fase del proceso, pues, aunque tenían gran autonomía para elegir el contenido que querían desarrollar y la forma en que querían contar las historias, yo, como profesor, tenía que estar atento y guiarlos para que nada pudiera herir principios morales y éticos, ni causar problemas de ninguna naturaleza entre las familias y la escuela, pues se trataba todavía de niños y jóvenes.

También eran los núcleos creativos que necesitaban dedicar más esfuerzos a la reflexión y a la creatividad, pues crear un argumento de una película y sus camadas es una tarea muy compleja y llena de dificultades, y eso se pasa con creadores de cualquier edad que se atreva a escribir un guion.

Los niños entre 8 y 12 años pueden desarrollar adecuadamente actividades de guion, cámara y edición; sin duda alguna, la parte que más se les dificulta es la concepción de la idea, pero esto no solo sucede con los más pequeños; también en grupos adultos, generar el tema central y el argumento son los pasos más arduos y complejos, puesto que requieren creatividad y pensamiento organizado”. [...] “El niño necesita además ir y volver en la historia para arreglar, mejorar o corregir. Lo ventajoso con los chicos es que tienen una forma lineal de relatar los hechos, son simples, no se complican mucho”. (Blei, 2014, como se citó en Niño, 2018, p. 15).

Lo que señala Irene Blei en su entrevista con Nidia Niño sobre lo ventajoso que es trabajar con niños, también puedo confirmarlo: aunque la escritura del guion es una fase más difícil, los alumnos –incluidos los de 14 y 15 años– consiguen enlazar las acciones de las historias de forma lineal, sin demasiadas complicaciones.

Cada cortometraje tuvo un proceso distinto para la escritura del guion. Para la animación *Antônio* el proceso se dio por medio de la adaptación de la novela homónima, ya para el *live-action* intitulado *Metamorfoses* la creación se dio por la libre inspiración de la novela *A Metamorfose*.

En el proceso de adaptación de Antônio, fue necesario introducir algunas modificaciones literarias en el cortometraje, para mantener el precepto de no causar impactos negativos en los padres que iban a verlo el día del estreno. Estas modificaciones se pueden percibir en los fragmentos que narran de forma casi directa los actos de violencia del personaje La Mano. Estos fragmentos han sido sustituidos por menciones al tema central de la LiterArte, que tiene una perspectiva de educación ambiental, que es el mundo de plástico.

A continuación, se reproduce un extracto de la novela *Antônio* y de su adaptación para el guion del cortometraje del mismo título.

Fragmento de la novela *Antônio*:

Antonio no vio a nadie, pero vio a la Mano. Antonio odiaba la Mano. Era grande. Sujetaba fuertemente a Antonio y le impedía hablar. Luego le decía cosas sólo para que las escuchase y quería que hiciese todo lo que le decía. A Antonio no le gustaba hacer lo que ella le decía, pero la Mano le decía que, si no lo hacía como se suponía que debía hacer, ella le haría muchas cosas malas. Antonio tuvo mucho miedo e hizo todo lo que la Mano quería. Entonces la Mano se iba y él se quedaba asustado, con frío y con un dolor que no estaba en su cuerpo, tal vez estaba en su alma. Antonio nunca le contó a nadie lo que la Mano le hacía, porque la Mano lo amenazaba, decía que les haría cosas malas a sus padres si Antonio decía algo. (Ferreira, 2012, p. 8)²⁵.

Fragmento del guion del corto *Antônio*:

ESCENA 02 - INT. SALA CASA ANTÔNIO. DÍA

NARRADOR 1

Un día, Antônio sintió que una Mano grande lo sujetaba, ordenándole que hiciera cosas que no quería hacer, como tirar basura al suelo, plásticos en la playa.

NARRADORA 1

Antônio tenía mucho miedo de que la Mano le hiciera cosas malas a él y a sus padres, así que hacía todo lo que la Mano le decía y, por miedo, no se lo contaba a nadie.²⁶

Aunque la violencia sexual infantil era un tema que se trataba en las clases de Literatura, y que contaba con el apoyo de la coordinación de la escuela y también con el conocimiento de

²⁵ Traducción del autor. Original: Antônio não viu ninguém, mas viu a Mão. Antônio detestava a Mão. Era grande. Segurava forte Antônio e o impedia de falar. Depois dizia umas coisas só para ele ouvir e queria que ele fizesse tudo que ela mandava. Antônio não gostava de fazer o que ela mandava, mas a Mão dizia que se Antônio não fizesse assim, do jeito que era para ser feito, ela faria um monte de coisas ruins com ele. Antônio tinha muito medo e fazia tudo o que a Mão queria. Depois, a Mão saía e ele ficava com medo, com frio e com uma dor que não era no corpo, talvez fosse na alma. Antônio nunca contava para ninguém o que a mão fazia com ele, pois a Mão o ameaçava, dizia que faria maldade com os pais dele, caso Antônio falasse algo.

²⁶ Archivo del autor.

los padres, decidí hacer estas modificaciones por creer que leer sobre algo es diferente a verlo en imágenes.

Acceder a las imágenes nos lleva a otros estratos del cociente y, cuando se trata de cualquier tipo de violencia, estas imágenes seguramente tendrán un impacto negativo, como mínimo desagradable, aunque se trate de ilustraciones animadas.

En el proceso de escritura del guion del corto *Metamorfoses*, tuve que adoptar la misma actitud, puesto que algunos alumnos me señalaron que uno de los temas que habían pensado abordar, la homosexualidad, podría causar problemas con la coordinación pedagógica. Los alumnos ya conocían el funcionamiento de la institución y me advirtieron de que la coordinación no permitiría tratar este tema en la escuela, con la supuesta advertencia de evitar posibles problemas con los padres.

Libremente inspirada en la novela *A Mtamorfose*, que trata de la relación del protagonista con su familia, por la que ha renunciado a sus sueños y deseos para satisfacer las necesidades de sus padres, la narrativa contada en *Metamorfoses* fue prácticamente una carta abierta de los estudiantes hacia sus padres, hablándoles de sus deseos y necesidades reprimidas, teniendo que metamorfosearse en la adolescencia para agradar a sus padres.

A Metamorfoses se convierte entonces en *Metamoforses*, un plural de las inquietudes personales y, sobre todo, colectivas de estos adolescentes, que se han permitido expresar sus sentimientos, sus dolores, sus angustias, sus sueños y sus deseos.

Metamorfoses, que se ambienta en un contexto escolar, cuenta tres historias que representan todas estas intranquilidades. En la primera historia, el personaje de Alana vive un drama en el que no se siente bien con su propio cuerpo, y siempre escucha a su madre en la cabeza diciéndole que no coma demasiadas calorías. En la segunda historia, Hugo se enfrenta al dilema entre hacer lo que le gusta, que es ser músico, y hacer lo que le exigen sus padres, que es ser tan bueno en los estudios como su hermano y sacar las mejores notas. En la tercera historia, Vitoria sufre la autoexigencia de ser la mejor jugadora de voleibol del colegio, para ella no existe el fracaso, se presiona tanto que desestabiliza a sus compañeras y a su profesor.

La escena de desenlace de *Metamorfosis* gira en torno a toda esta reflexión sobre el reconocimiento de los propios límites como adolescente, y no renunciar a los sueños y deseos para seguir viviendo la vida que los padres han elegido, como puede verse en el siguiente fragmento del guion de *Metamorfoses*:

ESCENA 10 - EXT. PÁTIO DEL EDIFICIO. DÍA

Comienza la canción *Metamorfosis Ambulante*. Vitória, Alana y Hugo se reúnen en círculo en el patio, preguntándose si lo que han vivido ha merecido la pena.

ALANA

Chicos, ¿merece la pena todo esto que nos ha pasado?

VITÓRIA

Ay, no sé si merece la pena que me esfuerce tanto para ser perfecta, cuando no es posible.

HUGO

Yo tampoco sé si merece la pena poner en mí las expectativas de mi padre.

ALANA

Yo tampoco sé si merece la pena sacrificar mi salud para encajar en un patrón

Suena la música. Los tres amigos salen abrazados.

FIN.

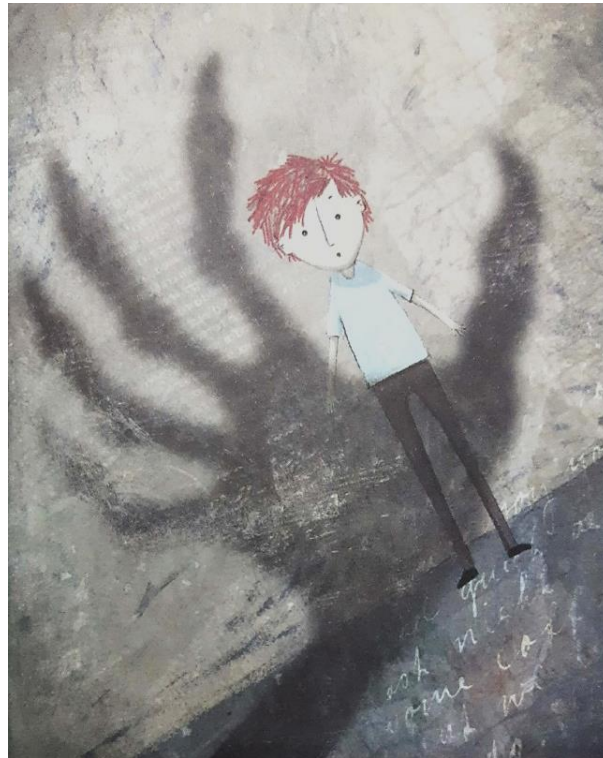
El desarrollo creativo de todos los núcleos se dio conjuntamente a lo largo del proceso, uno estrictamente vinculado y dependiente del otro. La creación del guion se realizó dentro de las posibilidades creativas y de los recursos de la dirección de arte. Las decisiones estéticas tomadas por el departamento de arte dependían de las decisiones tomadas por el departamento de producción, que a su vez se ajustaban a las decisiones tomadas por el departamento de escritura y perfeccionamiento de guion.

El guion siguió siendo un organismo vivo y mutable debido a la necesidad de adaptarse a diversas situaciones, previstas e imprevistas, a lo largo del proceso, y sólo se finalizó en la fase de posproducción. Este formato de creación es más habitual en el teatro, donde el proceso de experimentaciones escénicas crea la dramaturgia del espectáculo.

Las decisiones estéticas del departamento de arte fueron diferentes en las dos producciones. Para la animación *Antônio*, la creación de los personajes y escenarios se ha basado en las ilustraciones de la artista Camila Carrossine para el libro homónimo. El departamento de arte, formado por alumnos con habilidades artísticas como dibujo y pintura, recreó los escenarios y personajes del libro, adaptándolos a las escenas del cortometraje.

A continuación, veremos la ilustración del libro y la escena adaptada para el cortometraje del momento en que el personaje La Mano invade la habitación de Antônio para amenazarle.

Figura 3 - Ilustración del libro *Antônio*



Nota: Página 9 del romance *Antônio*.

Figura 4 - Personajes y escenario creados por el núcleo de arte



Nota: Cuadro de la película *Antônio*.

Por otra parte, el departamento de arte de la producción de *Metamorfoses* tomó sus decisiones estéticas basándose en la viabilidad y la factibilidad. Como estábamos a pocas semanas del estreno en el evento LiterArte, las posibilidades logísticas y financieras no nos permitían aventurarnos a imaginar escenografías y vestuarios. Resultó que la mejor decisión fue adaptar las tres historias a un contexto escolar, lo que encajaba perfectamente con los temas desarrollados por el núcleo de escritura y perfeccionamiento de guion.

Rodamos todas las escenas dentro del propio Colégio Pontual, y algunos de los espacios de la escuela se diseñaron para caracterizar espacios de un edificio de viviendas donde vivían los tres personajes, como las escenas de apertura y cierre que tienen lugar en el patio del edificio donde vivían.

Figura 5 - Escenario representando el patio del edificio donde viven los tres personajes



Nota: Fotograma de la escena de apertura del corto *Metamorfoses*.

ESCENA 1 - EXT. PATIO DEL EDIFICIO. DÍA

Se muestra a los tres niños individualmente, luego vemos a los tres en plano abierto. Vitoria y Hugo juegan a la pelota, mientras Alana juega con ositos de peluche en la alfombra de picnic. Hugo va ganando y Vitoria está enfadada.

El proceso de grabación de los dos cortometrajes también resultó diferente, evidentemente debido a sus especificidades técnicas. Mientras que la animación se centró en el

trabajo con papeles dibujados, pintados y recortados, el *live-action* se centró en la dirección de actores y actrices reales dentro de las instalaciones de la escuela como plató de rodaje.

Figura 6 - Escenario real de la escuela en *Metamorfoses*



Nota: Fotograma del corto *Metamorfoses*

ESCENA 07 - INT. AULA. DÍA

Día de examen, Hugo tiene los ojos muy hundidos.

CHICO 1
Parece que alguien no durmió anoche.

HUGO
Sí, me pasé toda la noche estudiando.

CHICO 1
Quién lo iba a decir, Hugo dejando el estudio para última hora.

HUGO
(siendo sarcástico)
Jaja... qué gracioso eres.

PROF. GEOGRAFÍA
Venga clase, espero que todos hayáis estudiado para el examen. Recordad que os daré los resultados al final de la clase. ¡Buen examen a todos!

El profesor reparte los exámenes. Hugo empieza a contestar nervioso.

La técnica de animación utilizada para crear el cortometraje *Antônio* fue el *stop-motion*. Aunque no haya sido aplicada con el refinamiento esperado en la manipulación de personajes y decorados, debido diversos condicionantes, el trabajo artesanal con papel confiere a la película una estética delicada e intimista.

Figura 7 – Animación en stop-motion de personaje en *Antônio*



Nota: Fotogramas del corto *Antônio*.

La dirección de actores de *Antônio* ha trabajado con el reparto, experimentando y ensayando para crear las voces que doblarían a los personajes y las voces de los narradores. Tras el periodo de ensayos, los doblajes se grabaron en un estudio improvisado y los archivos se enviaron al departamento de edición. Paralelamente a los ensayos de doblaje de *Antônio*, también se realizaron ensayos para los actores de la película *Metamorfosis*, que tuvieron lugar principalmente durante el tiempo libre de los alumnos para practicar sus escenas.

Durante los dos días de grabación de *Metamorfosis*, fue necesario realizar varias adaptaciones de guion para optimizar el tiempo y filmar los comienzos, los medios y los finales de cada una de las narrativas. Como ya se ha dicho, el guion siguió escribiéndose hasta la fase de postproducción.

La posproducción de los dos cortometrajes fue realizada por diferentes equipos. Mientras que un profesional ajeno a la escuela fue contratado para editar y montar *Metamorfosis*, a mí

se me encargó realizar la película *Antônio* debido a mis conocimientos técnicos de programas de edición de vídeo. En producciones cinematográficas pequeñas o con recursos financieros limitados, es frecuente que una persona se encargue de desempeñar varias funciones.

Una vez concluidas todas las fases del *hacer cine*, las dos películas aguardaban a su público. Para los estrenos, que tuvieron lugar en el evento LiterArte, se instaló una sala de exhibición en el interior de la escuela. Para la divulgación crearon carteles publicitarios en los que se invitaba al público, compuesto por estudiantes, profesores, equipo pedagógico y familiares presente en el evento, a entrar en la sala de proyección y contemplar los dos estrenos.

Figura 8 - Póster del estreno de los cortometrajes *Antônio*²⁷ y *Metamorfoses*²⁸



Nota: Creación del autor.

Todo el proceso es importante desde la perspectiva de la pedagogía del cine en la escuela. El fenómeno del arte, como suelo creer, se produce a través del gran encuentro entre los artistas, el público y la obra. Este fenómeno se instauró en el estreno de los dos cortometrajes durante

²⁷ Para ver la película *Antônio* acceder al enlace: <https://youtu.be/u7wb6hfzQZs>.

²⁸ Para ver la película *Metamorfoses* acceder al enlace: <https://youtu.be/fnAw0SQ0Ev4>.

el evento LiterArte. La energía que emanaba de la sala de proyección por parte de las familias, los profesores y los propios alumnos era de puro placer al apreciar la obra artística.

Retomando la cuestión principal que se planteó para el desarrollo de este trabajo: ¿esta experiencia pedagógica y artística del hacer cine en la escuela –llevada a cabo con una estructura mínima de producción cinematográfica, incluyendo las tres fases de producción, la presencia de funciones técnicas y artísticas, y un estreno en un ambiente propio de un festival de cine–, es menos cine que la práctica profesional de los grandes estudios cinematográficos o de productoras independientes?

Completo aún con: ¿La disponibilidad de recurso financiero es determinante para decir que una práctica es cine y otra no? Todo este proceso creativo y autónomo desarrollado por los *estudiantes-cineastas* junto al profesor-cineasta, resultando en dos películas de producción independiente, si no es cine, ¿qué entonces es?

2.3 Un guion para hacer cine en la escuela

Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige,
pero nunca en detrimento de su objeto. (Alain Bergala)

En este apartado presento, en calidad de profesor de Arte y cineasta, una propuesta de metodología para la enseñanza del cine en la escuela, basada en el referencial teórico compilado en este trabajo y en el análisis crítico y descriptivo realizado sobre todo el proceso artístico-pedagógico involucrado en la creación cinematográfica de los cortometrajes *Antônio* y *Metamorfoses*.

Y especialmente en la investigación teórico-práctica que realicé en calidad de profesor de Teatro en prácticas, en una escuela pública, que resultó en un Trabajo de Fin de Grado (TFG) titulado *A paródia em meio ao caos: o jogo do bufão na sala de aula* (La parodia en medio del caos: el juego del bufón en la sala de clase), que ha recibido premio a nivel nacional como uno de los veinte mejores trabajos académicos en artes escénicas en 2022, siendo publicado en una revista científica de estudios universitarios, la revista *Pontilhados: pesquisa da cena universitária*²⁹ de la editora Itaú Cultural, y que se ha convertido en referencia para las

²⁹ Libro *Pontilhados – Pesquisa da cena universitária*. Editora Itaú Cultural, (2022). Enlace: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/livro-pontilhados-pesquisas-da-cena-universitaria-2022>.

asignaturas de elaboración de TFG del grado de Teatro de la Universidad Federal de Pernambuco.

Esta intervención artístico-pedagógica me ha proporcionado una experiencia profesional en la que pude adquirir habilidades y competencias sobre el pensar y el actuar pedagógicamente la enseñanza del arte como profesor de Teatro, que la aprovecho para corroborar en la elaboración de esta propuesta metodológica para la enseñanza del cine en la escuela.

Esta propuesta tiene en cuenta algunas especificidades contextuales que deben tenerse en cuenta:

1. Propuesta dirigida a las escuelas de educación formal de Brasil.
2. Aplicable a los ciclos básicos obligatorios Ensino Fundamental II (compuesto por cuatro cursos, con alumnos de 11 a 14 años) y Ensino Médio (compuesto por tres cursos, con alumnos de 15 a 17 años), que en España equivalen a los cursos que van desde 6º de Primaria a 2º de Bachillerato –los cursos equivalentes al Bachillerato en Brasil son obligatorios–.
3. Dirigida la asignatura Arte, para ser realizada por medio de una intervención artístico-pedagógica, con encuentros semanales de una hora lectiva, equivalente a 50 minutos de reloj, lo que suele haber en la mayoría de las escuelas brasileñas. También puede ser impartida por profesores de cualquier otra asignatura con la misma finalidad.
4. La enseñanza del cine comparte el total de horas lectivas, disponibles para la asignatura Arte en el curso escolar, con la enseñanza de otros lenguajes artísticos, como las Artes Plásticas, el Teatro y la Música. Esto implica utilizar sólo una parte de esas horas. Si esta propuesta se aplica en un establecimiento público de enseñanza, el profesor tiene más autonomía para planificar sus objetivos y disponer de una carga horaria lectiva más amplia.
5. Teniendo en cuenta el punto anterior, la propuesta se ha diseñada para que el proceso artístico-pedagógico tenga un mínimo de diez horas lectivas, en el aula, un total de diez encuentros, sin incluir el tiempo necesario para el rodaje, para la edición y montaje, y para el evento de estreno del cortometraje.
6. Además de los diez encuentros en el aula previstos, debe planificarse al menos dos encuentros adicionales para el rodaje y al menos uno para el evento de estreno de la película con el público de la escuela.

7. Se debe considerar la posibilidad de contratar o solicitar la colaboración de un profesional cualificado para editar y montar el cortometraje, en ausencia de personas con estas habilidades técnicas de en la escuela, ya sean profesores o alumnos.
8. Esta propuesta metodológica es flexible, es decir, se trata de una estructura básica que debe adaptarse a la edad de los alumnos en función de su nivel de estudios. La adaptación al contexto y a las necesidades de los educandos debe considerarse la regla principal al adoptar esta propuesta.

Como destaca Bergala (2007, p. 31):

Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza a ultranza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo. Especialmente en el caso del cine, ya que los niños no han esperado a que se les enseñe, como se suele decir, a «leer» las películas para ser espectadores que se consideran a sí mismos perfectamente competentes, y satisfechos, antes de cualquier aprendizaje.

Una vez definidos los parámetros para elaborar esta propuesta metodológica de enseñanza del cine, a continuación, describo todo el proceso a desarrollarse, desde el primer hasta el último encuentro, bajo el prisma de la pedagogía del cine.

Esta metodología se basa en cuatro pilares importantes que fundamentan y guían el trabajo del profesor de Arte en esta jornada de la creación cinematográfica en la escuela, a saber: *leer*, *ver*, *hacer* y *dialogar*. Las tres primeras son las dimensiones pedagógicas de la enseñanza del arte ya defendidas por nombres que son referencia en el tema, como los citados en este trabajo. Además de estas tres, considero igualmente importante la inclusión, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, la dimensión *dialogar*, que también puede entenderse como discutir/discursar o conversar.

Expresarse verbalmente sobre la experiencia, como en un círculo de conversación, es una práctica que debería tener más énfasis y relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo de arte, pues promueve la estimulación y el desarrollo de las capacidades comunicativas, cognitivas, creativas y reflexivas. Esta práctica también es una gran aliada en la canalización

de las emociones de los alumnos, al compartir lo que sienten, como sus angustias, sueños, deseos, gustos y disgustos, estén o no relacionados con el contenido.

En mis actuaciones como profesor de Teatro, siempre he trabajado con el círculo de conversación –literalmente un círculo formado por todos los alumnos sentados, normalmente en el suelo–, tanto al inicio de los encuentros para saber cómo se sentían en ese día, como al final para saber cómo les había ido la clase, qué les había llamado la atención, qué les había gustado o no, y qué habían aprendido.

En esta propuesta de metodología de enseñanza, la dimensión *dialogar* es pensada para que permee todas las demás dimensiones: dialogar, ver, dialogar sobre lo que se ve, leer, dialogar sobre lo que se lee, hacer, dialogar sobre lo que se hace.

Con las dimensiones pedagógicas establecidas para orientar al profesor en esta metodología, describo a continuación el guion de los encuentros para poner en práctica la enseñanza del cine en el aula.

En el primer encuentro para hablar de cine, la propuesta es utilizar las dimensiones *ver* y *dialogar*. Para desarrollar la dimensión *dialogar*, el círculo de conversación es la estrategia principal.

Para iniciar este recorrido, propongo abordar el tema con una interrogante, que a primera vista puede parecer sencilla de responder: “¿Qué es el cine?”. Con esta pregunta al principio de todo el proceso se pretende que reflexionen e intenten responder evitando lo obvio, aunque esto no suele ocurrir, pero nos ofrece un diagnóstico sobre cuánto saben de cine. Lo especial de esta pregunta, al principio, es ver la transformación de las respuestas a lo largo del proceso, y al final, al volver a la misma pregunta, las respuestas serán desde una nueva perspectiva, una nueva mirada, y dirán cómo fue todo el proceso artístico-pedagógico de creación cinematográfica.

Las respuestas pueden escribirse o verbalizarse. La recomendación es que las escriban en una hoja o en un cuaderno para guardar un registro del proceso, y luego, en el círculo, verbalicen sus respuestas para compartirlas con los demás y con el profesor.

Las preguntas nos hacen pensar, reflexionar, quizá sobre cosas en las que nunca habíamos pensado. Por eso, antes de exhibir el corto, se puede hacer la siguiente pregunta: “¿Qué es un cortometraje?”. Es posible que los alumnos más jóvenes estén menos familiarizados con este formato cinematográfico que los mayores. Sin embargo, uno de los objetivos de esta pregunta es también acercar a los alumnos a este formato, enseñándoles que existen otros distintos a lo que se suele proyectar en las salas comerciales, iniciándoles en la práctica de la apreciación del cine de autor, del cine de arte.

La práctica de la apreciación artística también está prevista para ser iniciada neste mismo encuentro. El acto de ver una obra de arte es esencialmente importante para la formación estética de los alumnos, sobre todo si la obra ha sido creada desde la perspectiva de la creación artística, y no sólo con fines comerciales.

Si el proceso con los alumnos se trata de crear una animación, se recomienda proyectar una película de ese género, si el proceso se trata de crear una película *live-action*, se recomienda proyectar una película de ese otro género. Todavía no se proyectaría un cortometraje producido por niños o jóvenes de centros escolares o proyectos culturales, sino más adelante. Todas estas recomendaciones se pueden adaptar.

A continuación, presento los cortometrajes que suelo proyectar en mis clases, la mayoría son de animación, incluso algunos de mi propia autoría:

- *ME?*³⁰ (*¿Yo?*), animación de 2015, escrita y dirigida por Rafael Dayon.
- *Céu Árido*³¹ (*Cielo Árido*), animación de 2015, escrita y dirigida por Rafael Dayon.
- *Olhos de Botão*³² (*Ojos de Botón*), corto de 2015, escrito y dirigido por Marlom Meirelles.
- *Paperman*³³, animación de 2012, dirigida por John Kahrs.
- *Invention of Love*³⁴ (*La Invención del Amor*), animación de 2010, escrita y dirigida por Andrey Shushkov.

Para finalizar el encuentro, después de la exhibición, es importante volver con los alumnos al círculo de conversación para que compartan sus experiencias, impresiones y curiosidades sobre la película, seguido de una evaluación de todo el encuentro.

Tabla 1 - Guion de la 1ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 1	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (<i>¿cómo estás hoy?</i>). - <i>¿Qué es el cine?</i> - <i>¿Qué es el cortometraje?</i> - Exhibición del cortometraje <i>La Invención del Amor</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de cine. - Concepto de cortometraje. - Apreciación de obra artística. - Comunicación y expresión verbal.

³⁰ Para ver la película *ME?* acceder al enlace: www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/37561.

³¹ Para ver la película *Céu Árido* acceder al enlace: www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/37556.

³² Para ver la película *Olhos de Botão* acceder al enlace: www.youtube.com/watch?v=WqJv2xUgcwQ.

³³ Para ver la película *Paperman* acceder al enlace: www.youtube.com/watch?v=A18fEYQQ3Wc.

³⁴ Para ver la película *Invention of Love* acceder al enlace: www.youtube.com/watch?v=PTdzCAGH3IU.

Para el segundo y tercer encuentros, las dimensiones a ser trabajadas son leer y dialogar. Para desarrollar esta etapa, se recomienda la lectura de un guion de un cortometraje que haya sido producido por niños o jóvenes, es decir, que tenga las características artesanales y experimentales que suelen tener esas producciones, para que los alumnos comiencen a acercarse a la estética cinematográfica con la que trabajarán en sus producciones más adelante.

Dado que la estructura de un guion es radicalmente diferente a la de los textos que probablemente estén acostumbrados a leer, es necesario proporcionar una mediación inicial sobre el funcionamiento de cada una de sus partes. Para la lectura, es interesante repartirse los personajes, así como las notas y rúbricas entre los alumnos, para que sea una lectura más dinámica y productiva. Y, como ya se ha mencionado, dialogar sobre la experiencia de leer el guion, a fin de que compartan sus sensaciones e impresiones.

Tabla 2 - Guion de la 2ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 2	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - ¿Qué es un guion? - Lectura del guion del corto <i>Metamorfoses</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de guion. - Comunicación y expresión verbal.

En el tercer encuentro, volvemos a las dimensiones *ver* y *dialogar*. Tras leer el guion creado por otros niños y jóvenes, en este encuentro les toca a los alumnos verlo traducido en imágenes en la pantalla.

Al leer una historia, ya sea un guion o una novela, el lector crea sus propias imágenes a través de la imaginación, un proceso instintivo y natural de la condición humana. Automáticamente, al ver la película, las imágenes de la pantalla se contrastan con las imágenes creadas por su imaginación, lo que les produce otras impresiones, sensaciones, extrañezas, que pueden compartir en el círculo de conversación al final de la reunión.

Si el profesor dispone de más tiempo para experimentar otras capas de esta fase, se puede invertir el orden y proyectar primero un cortometraje y posteriormente leer el guion de la película, lo que aporta otra dimensión a la experiencia de conocer una película.

Tabla 3 - Guion de la 3ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 3	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición del cortometraje <i>Metamorfoses</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de obra artística. - Comunicación y expresión verbal.

Las dimensiones de *ver* y *dialogar* son las que guían el cuarto encuentro, que está pensado para otro tipo de experiencia, pero aún relacionada con la anterior, que es enseñar la producción (*making of*) del cortometraje exhibido. Enseñar a los alumnos como se hizo la película les da más estratos sobre la práctica del cine, y los conecta con el momento de hacerlos conocer las profesiones y departamentos que existen en una producción cinematográfica, abriendo espacio para empezar a despertar en ellos el interés por ciertos núcleos creativos donde más adelante pueden trabajar en la producción escolar.

Debo señalar que puede no ser posible realizar esta etapa del recorrido metodológico debido a que el *making of* de la película no exista o no esté disponible. La recomendación es, a la hora de planificar el curso, buscar una película que, además de adecuarse a la edad de los alumnos, tenga su *making of*, es decir, iniciar el proceso teniendo ya a mano todos los recursos mediáticos necesarios para su realización.

Tabla 4 - Guion de la 4ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 4	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición del <i>making of</i> del cortometraje <i>Metamorfoses</i>. - Exponer las profesiones y departamentos del cine. - Círculo de evaluación. - Tarea de casa: producir un corto de hasta 1 minuto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesiones y departamentos del cine. - Comunicación y expresión verbal.

El quinto encuentro se dedica principalmente a la dimensión del *hacer*. En el encuentro anterior a este, se puede asignar a los alumnos la tarea de empezar a experimentar en casa con la creación de sus primeras producciones cinematográficas. Es aconsejable darles un límite de tiempo, por ejemplo, hasta sesenta segundos, para que en el día de las proyecciones todos puedan exhibir sus películas y presentar sus ideas de creación.

Esta tarea puede realizarse individualmente o en grupo, a elección del profesor. Sin embargo, realizar esta tarea en grupo proporciona la oportunidad de colaborar en equipo, donde las habilidades técnicas y creativas individuales se suman en la creación colectiva de la película.

Es en esta fase cuando empiezan a experimentar la dimensión del *hacer* cine, que se produce de forma más intuitiva, aunque han tenido algún conocimiento técnico en los encuentros anteriores.

Tabla 5 - Guion de la 5ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 5	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición de los cortos producidos por los alumnos. - Exposición de las ideas creativas para la producción de los cortos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentación artística. - Práctica del hacer cine. - Expectación y apreciación artística. - Exposición pública. - Formación de público. - Comunicación y expresión verbal.

El sexto encuentro, bajo el prisma de la dimensión *dialogar*, tiene por objeto organizar la producción cinematográfica que se va a realizar, como definir los núcleos creativos y distribuir las tareas que desempeñará cada alumno. También se pretende presentar propuestas de temas o guiones que se decidirán entre todos.

Hay dos formas de proponer el guion que se va a producir y filmar: preexistente y creación de uno nuevo. Los guiones preexistentes pueden haber sido escritos por el profesor-cineasta o proceder de otras fuentes. En este último caso, no es obligatorio contar con la autorización del autor para utilizar su obra, ya que su uso está destinado a fines educativos y no comerciales. Además, es la forma más práctica y eficaz de que un profesor que no posea conocimientos de escritura de guiones pueda obtener ese material didáctico.

La creación de un guion nuevo requiere un mayor esfuerzo por parte del profesor de Arte y del núcleo de escritura y perfeccionamiento de guiones. Es aconsejable aprovechar temas, cuentos y novelas que los profesores de otras asignaturas ya estén desarrollando con los alumnos, para optimizar el proceso y reforzar el carácter interdisciplinar de este proyecto. Como recomendación, se puede utilizar la novela *La Metamorfosis*, de Franz Kafka. Cuando la utilicé en el proceso artístico-pedagógico, descrito anteriormente, constaté que este libro tiene un gran potencial para estimular el pensamiento crítico y reflexivo sobre temas importantes, sobre todo

cuando el proceso involucra a adolescentes, que se encuentran en esta fase de la vida que conlleva muchos descubrimientos, transformaciones y autoafirmaciones.

Para el desarrollo de este proyecto, se debe tener en cuenta al menos los siguientes núcleos creativos, en los que los alumnos podrán desempeñar sus funciones: producción, escritura y perfeccionamiento del guion, dirección, fotografía, banda sonora, arte, *casting*, así como *casting* de doblaje y creación de personajes y de escenarios en el caso de animación.

Tabla 6 - Guion de la 6ª clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 6	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Propuesta de guiones para elección. - Definición y división de los núcleos creativos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Comunicación y expresión verbal.

En los tres encuentros siguientes, *hacer* y *dialogar* son las dimensiones pedagógicas que se deben trabajar con más énfasis. El objetivo de estos encuentros es acompañar y supervisar el progreso de cada uno de los núcleos creativos, como van sus ideas de realización, lo que han decidido, lo que queda por solucionar, las posibles dificultades, con esto orientarles para que puedan seguir desarrollando sus respectivas tareas. Durante estos encuentros, también se realizan ensayos con los posibles actores y actrices que interpretarán en la película, si se trata de una película *live-action*, y si se trata de animación, ensayos con el reparto de voces que doblará a los personajes en el caso de que haya diálogos o narración.

Por supuesto, estas tareas deben ampliarse más allá de los 50 minutos semanales impartidos en la asignatura Arte en la Escuela. Los alumnos deben ser conscientes de que están desarrollando un proyecto como un gran equipo, y no sólo una tarea para recibir sus notas al final del curso escolar.

Por esta razón, los núcleos deben seguir trabajando en sus tareas y mantener encuentros adicionales para desarrollar el proyecto. El profesor de Arte debe darles esta responsabilidad, subrayando que la máquina del cine sólo puede seguir produciendo con el buen funcionamiento y el compromiso de cada engranaje, de cada núcleo creativo.

Tabla 7 - Guion de las 7^a, 8^a y 9^a clases de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 7	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 8	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 9	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.

Estos dos primeros encuentros adicionales se reservan especialmente para la experiencia en el set de rodaje de una película corta, donde la dimensión del *hacer*, de la creación cinematográfica se presenta en su máximo esplendor.

Como ya se ha mencionado, es necesario reservar horas o días adicionales para la grabación del cortometraje, ya que requiere más tiempo que los 50 minutos disponibles por semana. Estos encuentros deben organizarse con el coordinador pedagógico con suficiente antelación, ya que se trata de una actividad que requerirá muchos desplazamientos de personal y de material.

Las grabaciones pueden tener lugar en el propio centro escolar, lo que en parte hace más viable y realizable esta fase, o en espacios externos, lo que puede complejizar esta fase al requerir el desplazamiento de alumnos, lo que exigirá el apoyo de otro personal del centro, así como la contratación de transporte si fuera necesario, entre otras especificidades.

Esta decisión dependerá de factores como: las elecciones estéticas del departamento de arte, como los escenarios que configurarán la narrativa visual de la película; la autorización de los coordinadores de la escuela, ya que se trata de niños y jóvenes cuya responsabilidad se multiplica fuera de los espacios escolares; los recursos financieros y materiales disponibles para el proyecto; así como las posibilidades o no de desplazamiento de personal y de material.

Tabla 8 - Guion de las 1ª y 2ª clases extras de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro Extra 1	- Rodaje de la película.	- Trabajo en equipo. - Experiencia de set de rodaje. - La práctica del hacer cine.
Encuentro Extra 2	- Rodaje de la película.	- Trabajo en equipo. - Experiencia de set de rodaje. - La práctica del hacer cine.

El penúltimo encuentro está pensado para ser un gran día, el día del estreno. Suelo decir que es el momento en que se produce el fenómeno cinematográfico, cuando se instaura la *poiesis* del cine. Es donde estarán presentes las partes constituyentes de este fenómeno, al igual que en una representación teatral: el público, el artista y la obra de arte.

A pesar de que el objetivo de esta intervención artístico-pedagógica no es formar artistas, los alumnos desempeñan este papel al crear artísticamente una obra de arte –la película–, aunque sea de forma experimental y artesanal. Como vimos anteriormente, la creación artística de niños y jóvenes, ya sea en un contexto escolar o no, tiene su valor estético, por lo que es interesante valorarlos como artistas en el proceso de creación de la película, por ejemplo, presentándolos al público como los artistas detrás de la obra.

Es aconsejable organizar este evento junto con la coordinación del centro, para que toda la escuela se involucre y esté presente en este momento, y pueda apreciar el trabajo realizado por sus alumnos. También es interesante en este momento implicar a los núcleos creativos en la organización de este evento, como una extensión de los trabajos, y como parte complementaria de todo el proceso.

En este encuentro, por supuesto, la dimensión de *ver, mirar, apreciar* se eleva al máximo, porque hay detrás toda una expectativa por parte de la comunidad escolar implicada y, sobre todo, de los alumnos que participaron del proceso.

Tabla 9 - Guion 3ª clase extra de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro Extra 3	- Estreno de la película.	- Expectación y apreciación artística. - Exposición pública. - Formación de público.

El último encuentro para hablar sobre cine, sobre el proceso de creación cinematográfica, es el momento de celebrar todo el ejercicio del *hacer* cine, de cerrar este ciclo de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

En este encuentro se debe volver a formular la pregunta que inició todo el proceso: “¿qué es el cine?”. Después de pasar por toda esta experiencia, se espera que surjan nuevas interpretaciones de lo que es el cine y, sobre todo, de lo que es hacer cine. Inevitablemente, estas respuestas se contrastarán con las respuestas dadas al inicio. La reflexión sobre qué es el cine toma un nuevo cuerpo porque hubo una transformación a lo largo de la vivencia, algo les atravesó, algo les sucedió. Como bien ha dicho Jorge Larrosa Bondía: “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que se pasa, no lo que sucede, no lo que toca”³⁵ (Bondía, 2002, p. 21).

Como evaluación del proceso por parte de los alumnos, es interesante plantear más preguntas para analizar lo que ha funcionado y lo que no, con el fin de buscar modificaciones para futuros procesos. A modo de sugerencias, puede hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que más has aprendido en este proceso? ¿Qué es lo que menos has aprendido en este proceso? ¿Qué es lo que más te ha gustado del proceso? ¿Qué es lo que menos te ha gustado del proceso? ¿Te gustaría seguir participando en procesos de creación cinematográfica en el futuro, ya sea como técnico o como artista?

Una vez más, se recomienda registrar estas respuestas en una hoja de papel o en un cuaderno para componer los registros del proceso, con el fin de mantener un archivo para futuras evaluaciones del proceso, así como fuentes de investigación o estudios.

Resulta evidente que, aunque se trata del último encuentro, es posible seguir trabajando con las dimensiones pedagógicas establecidas para guiar el desarrollo de esta intervención. En esta última etapa, la dimensión del *dialogar* es la que se encarga de abrir el espacio para que los alumnos puedan exponer y compartir sus impresiones, deseos y sentimientos acumulados a lo largo del proceso de creación.

Tabla 10 - Guion de la última clase de creación cinematográfica

PROGRAMA DE CLASES		
ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 10	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación (¿cómo estás hoy?). - Evaluación sobre la experiencia del estreno. - Círculo de evaluación final sobre todo el proceso. - ¿Qué es el cine? 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas acepciones del cine. - Comunicación y expresión verbal. - Cierre de ciclo.

³⁵ Traducción del autor. Original: A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Esta propuesta metodológica para la enseñanza del cine no es más que la confluencia de fundamentos pedagógicos en torno al universo de la creación cinematográfica, identificados como posibilidades para la enseñanza del arte del cine, como arte en sí mismo.

Una vez más, subrayo que esta propuesta no tiene el atrevido objetivo de formar a los alumnos para que se conviertan en artistas, sino de acercarlos al arte de la creación cinematográfica, formándolos desde la perspectiva de la educación estética.

Además de las habilidades técnicas y artísticas del cine que se pueden trabajar en este proceso metodológico, también destaco otros aspectos que se pueden desarrollar, como el estímulo de la creatividad, el pensamiento crítico sobre temas sociales importantes, el trabajo de canalización de las emociones y sentimientos, el trabajo en equipo, y otras líneas de aprendizaje que contribuyen a la formación integral del individuo.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo tuvo como objetivo presentar, en el vasto universo de la cinematografía, qué especificidades podrían explorarse como propuestas para una práctica pedagógica en la enseñanza del cine dirigida al espacio de educación formal. Aunque el cine en la escuela sea visto muchas veces como una herramienta utilitaria para enseñar *algo*, la creación cinematográfica se ha mostrado una verdadera potencia cuando hablamos de enseñar cine haciendo cine en la escuela.

No debemos, como educadores, limitarnos solo a la práctica de enseñar a través de la proyección y análisis de películas de historia o consideradas maestras por la crítica. Como la práctica de exhibir películas va más allá de servir únicamente como un instrumento que enseña *algo*, podemos considerar esta práctica como un abordaje que suscita en los educandos una mirada más *estetizada* y crítica sobre la propia película, las escenas, los personajes, los acontecimientos que pasan en la pantalla. Esta práctica, además del entretenimiento, forma el educando con nuevas percepciones para ver el mundo y relacionarse con él, le permite reconocer, alimentar su postura crítica y formar opinión ética y moral sobre acontecimientos de la vida real.

Pensar la creación cinematográfica como una pedagogía del cine para el contexto educativo formal es poder percibir y reconocer, en este universo, posibilidades de creación de experiencias artístico-pedagógicas y de educación estética de los alumnos. Sin embargo, corresponde al profesor de Arte o al profesor-cineasta, que se propone explorar las posibilidades artísticas y pedagógicas de la cinematografía, comprender los fundamentos que atraviesan las instancias estéticas, humanas, históricas, políticas, artísticas y sociales del cine.

Para que sea exitosa la experiencia pedagógica con el cine en la escuela, podemos considerar la aplicabilidad de los cuatro ejes detallados para la enseñanza del arte: *dialogar, leer, apreciar y hacer*. Así como los demás lenguajes artísticos tienen sus propias metodologías para su enseñanza, podemos llevar en consideración metodologías propias de enseñanza del cine en las escuelas, como la propuesta metodológica a la luz de la creación cinematográfica elaborada y disponible en este trabajo.

Teniendo en cuenta todas las explicaciones teóricas y los resultados de la intervención, creo que es posible tomar la creación cinematográfica como uno de los enfoques de la pedagogía del cine para enseñar cine en las escuelas de educación formal. Aunque fue una experiencia corta en el Colégio Pontual, merece destacarse que no fue una clase de alumnos de

cine que eligieron estudiar o hacer cine, aunque fuera una intervención obligatoria, los alumnos estaban súper comprometidos con el proyecto de estudiar, leer y practicar el *hacer* cine.

Aunque formar artistas no sea el objetivo de la enseñanza del arte en la escuela, tampoco formar cineastas al enseñar cine, el *hacer* cine en la escuela posibilita a los estudiantes una educación artística, estética, política y social, además de estimular la creatividad, la imaginación, la criticidad y nuevas formas de ver el mundo.

Concluyo diciendo que pensar el *hacer* cine como propuesta pedagógica para la enseñanza del cine es poder romper con los moldes más tradicionales pensados para la enseñanza formal en la escuela, y aventurarse en un universo artesanal, artístico y estético más fascinante. Esta aproximación en el aula requiere que el artista-profesor, o profesor de Arte, tenga al menos una base teórica y práctica en los conceptos estéticos, artísticos y pedagógicos que rodean a la cinematografía.

¡Cine hecho en la escuela es sí cine!

BIBLIOGRAFÍA

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

Bondía, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Campinas: Revista Brasileira de Educação, N° 19.

Cabral, B. (2009). *Entre o efêmero e o processual – o ‘navegar’ como habilidade, metáfora, tema*. In: Dossiê: Teatro e Pedagogia. O Percevejo online.

En: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/603/600>.

Desgranges, F. (2006). *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec. Edições Mandacarú.

Domínguez, C.; Guercia, C. (2008). *Cine y juventud: una propuesta educativa integral*. Revista Juventud, ed. 68, p. 73-90.

Ferreira, H. (2012). *Antônio*. Rio de Janeiro: Escrita Fina.

Galvão-Coutinho, R. (2022). *A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações*. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 7, 28-35.

Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

Marques, I. (2014). *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação*. V. 10, n. 2, p. 230-239, Uberlândia: OuvirOUver.

Niño, N. (2018). *Nueva mirada de la pedagogía del cine en educación infantil*. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 8, N° 5.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa.

Pavis, P. (2008). *Dicionário de teatro*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva.

Ramé, J. (2021). *“El cine siempre educa” : el séptimo arte como herramienta pedagógica*. Educación 3.0. En: www.educaciontrespuntocero.com/opinion/cine-herramienta-pedagogica/.

Real Academia Española. (s.f.). *Estética*. En Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 12 de junio de 2024. <<https://dle.rae.es>>

Santos, R. (2020). *A paródia em meio ao caos: o jogo do bufão na sala de aula*. [Tesis de grado, Curso de Teatro - CAC - Universidade Federal de Pernambuco].

Slade, P. (1978). *O jogo dramático Infantil*. São Paulo: Sumus.

Vega, A. (2012). *Evaluación taller de cine para niños Cristo Joven de Lo Hermida*. Santiago de Chile.

ANEXOS

Anexo A – Plan de enseñanza de creación cinematográfica

IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA	
NOMBRE DE LA ESCUELA	ESCUELA FICITICIA
DIRECCIÓN	XXX
MODALIDAD DE ENSEÑAZA	XXX

IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA		
ASIGNATURA	PROFESOR(A) TITULAR	PERÍODO
ARTE	RAFAEL DAYON	XX a XX

IDENTIFICACIÓN DEL CURSO					
CURSO	CARGA HORARIA			DÍA DE LA SEMANA	HORARIO
	TEÓRICA	PRÁCTICA	TOTAL		
6° Primaria	00h	00h	00h	Martes	00h - 00h

PLAN DE ENSEÑAZA	
OBJETIVOS	
<p>General</p> <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar estudios y prácticas sobre y con la creación cinematográfica. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Conocer y entender conceptos del cine;- Conocer y entender el funcionamiento de una producción cinematográfica;- Producir un cortometraje;- Estimular en los alumnos y alumnas el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, de la imaginación, de la creatividad y del trabajo en equipo.	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">- Conceptos del cine.- Apreciación y lectura de obra artística.- Experimentación artística.- Profesiones y departamentos del cine.- Práctica del hacer cine.	
METODOLOGÍA	
<ul style="list-style-type: none">- Clases prácticas y teóricas.- Actividades individuales y en grupos.- Círculos de conversación y evaluación.	

EVALUACIÓN

Los alumnos serán evaluados procesualmente por medio de las siguientes actividades:

- **Creación y exhibición de los MICROMETRAJES** (en grupo): creación artesanal y experimental de un cortometraje de no más de 60 segundos de duración;
- **Producción del CORTOMETRAJE** (individual): nivel de participación, colaboración y compromiso con el proyecto final.
- Además de las siguientes cualidades: asistencia, puntualidad, participación en las actividades, creatividad, criticidad y trabajo en grupo.

PROGRAMA DE CLASES

ENCUENTRO	GUION DEL ENCUENTRO	CONTENIDOS
Encuentro 1	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - ¿Qué es el cine? - ¿Qué es el cortometraje? - Exhibición del cortometraje <i>La Invención del Amor</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de cine. - Concepto de cortometraje. - Apreciación de obra artística. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 2	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - ¿Qué es un guion? - Lectura del guion del corto <i>Metamorfoses</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de guion. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 3	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición del cortometraje <i>Metamorfoses</i>. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de obra artística. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 4	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición del <i>making of</i> del cortometraje <i>Metamorfoses</i>. - Exponer las profesiones y departamentos del cine. - Círculo de evaluación. - Tarea de casa: producir un corto de hasta 1 minuto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesiones y departamentos del cine. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 5	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Exhibición de los cortos producidos por los alumnos. - Exposición de las ideas creativas para la producción de los cortos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentación artística. - Práctica del hacer cine. - Expectación y apreciación artística. - Exposición pública. - Formación de público. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 6	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Propuesta de guiones para elección. - Definición y división de los núcleos creativos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 7	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.

Encuentro 8	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro 9	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación inicial (¿cómo estás hoy?). - Desarrollo de los núcleos creativos bajo orientación. - Ensayos. - Círculo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Desarrollo de tareas. - La práctica del ensayo. - Comunicación y expresión verbal.
Encuentro Extra 1	<ul style="list-style-type: none"> - Rodaje de la película. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Experiencia de set de rodaje. - La práctica del hacer cine.
Encuentro Extra 2	<ul style="list-style-type: none"> - Rodaje de la película. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Experiencia de set de rodaje. - La práctica del hacer cine.
Encuentro Extra 3	<ul style="list-style-type: none"> - Estreno de la película. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expectación y apreciación artística. - Exposición pública. - Formación de público.
Encuentro 10	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de conversación (¿cómo estás hoy?). - Evaluación sobre la experiencia del estreno. - Círculo de evaluación final sobre todo el proceso. - ¿Qué es el cine? 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas acepciones del cine. - Comunicación y expresión verbal. - Cierre de ciclo.

RECURSOS

Recursos estructurales

- Aula con espacio libre para los ejercicios.

Recursos didácticos

- Guiones de películas;
- Películas;

BIBLIOGRAFIA

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

Ferreira, H. (2012). Antônio. Rio de Janeiro: Escrita Fina.

Vega, A. (2012). Evaluación taller de cine para niños Cristo Joven de Lo Hermida. Santiago de Chile.

Anexo B – Guion del cortometraje de animación *Antônio* (versión en español)

“ANTÔNIO”

ESCENA 01 - EXT. UNIVERSO. NOCHE

Antônio flotando sobre el planeta.

NARRADORA 1

Este es Antônio, tiene 7 años, le encanta jugar y sueña con ser mago y volar por el universo.

NARRADOR 1

Antônio tiene una gran imaginación, pero su vida tiene un lado oscuro.

ESCENA 02 - INT. SALA CASA ANTÔNIO. DÍA

NARRADOR 1

Un día, Antônio sintió que una Mano grande lo sujetaba, ordenándole que hiciera cosas que no quería hacer, como tirar basura al suelo, plásticos en la playa.

NARRADORA 1

Antônio tenía mucho miedo de que la Mano le hiciera cosas malas a él y a sus padres, así que hacía todo lo que la Mano le decía y, por miedo, no se lo contaba a nadie.

ESCENA 03 - INT. AULA. DÍA

Antônio triste en el pupitre.

NARRADOR 1

Después de la aparición de la mano, Antônio ya no quería jugar ni hablar con sus amigos de la escuela. Se quedaba siempre en su pupitre callado.

Surge la profesora.

PROFESORA

Antônio, ¿qué sientes?

NARRADORA 1

Antônio permaneció callado y con la cabeza baja. Tenía miedo de lo que pudiera hacer la Mano si se lo contaba a alguien. La profesora estaba muy preocupada, pero no sabía qué hacer.

ESCENA 04 - INT. ESCUELA DE ANTÔNIO. DÍA

Antônio gritando a las personas de la escuela.

NARRADOR 1

Con el paso del tiempo, Antônio se volvió agresivo en la escuela, quería pegar a sus compañeros, insultaba a la profesora y hacía daño a los animales pequeños.

Sus padres llegan a la escuela.

NARRADORA 1

Cuando sus padres fueron a la escuela, Antônio mordió la mano de una de las empleadas del colegio, diciendo:

ANTÔNIO

(enfadado)

Odio las manos, son malas.

MADRE

(a la profesora)

No sé por qué se comporta así. Estoy preocupada.

PROFESORA

(a los padres)

Sí, es preocupante, nunca se había comportado así.

ESCENA 05 - INT. CONSULTORIO MÉDICO. DÍA

Antônio sentado en una silla muy alta solo.

NARRADOR 1

Cierta mañana, Antônio se despertó con fiebre muy alta y sus padres lo llevaron al médico.

DOCTOR

Padres, su hijo no tiene ninguna enfermedad evidente, pero su estado emocional parece estar alterado.

MADRE

Sí, doctor, últimamente está muy nervioso.

PADRE

Doctor, ¿qué recomienda que hagamos?

DOCTOR

Le recomiendo que lleve a Antônio a una psicóloga.

ESCENA 06 - INT. HABITACIÓN DE ANTÔNIO. DÍA

La sombra de la Mano llegando a la puerta de la habitación.

NARRADOR 2

Antônio tiene un sueño triste acordándose de la mano, hasta que su padre lo despierta llamándolo:

PADRE

Hijo, han llegado tus tíos.

NARRADORA 2

Antônio se desespera y cierra la puerta. Su tío llama a la puerta y dice:

TIO

Antônio, vamos a cuidarte hasta que tus padres vuelvan de viaje. ¿Vale?

Antônio en la cama, con la sábana cubriéndole media cara.

NARRADOR 2

Antônio cerró los ojos y recordó la historia que su niñera Olga solía contarle.

ESCENA 07 - INT. SALA DA CASA DE ANTÔNIO. DÍA (RECUERDO)

Niñera Olga sentada leyéndole un cuento a Antônio.

NIÑERA OLGA

Hansel y Gretel habían sido abandonados en el bosque y habían encontrado la casa disfrazada de una bruja malvada. Pero Hansel y Gretel consiguieron acabar con las maldades de la bruja.

NARRADOR 2

Entonces Antônio también pensó que podría acabar con la maldad de la Mano. Cuando se volviera débil, le contaría todo a su padre, pero la Mano lo asustaba mucho.

NARRADORA 2

Antônio siempre se quedaba con la niñera Olga cuando sus padres viajaban por trabajo, pero esta vez la niñera Olga no podía quedarse con él, así que sus padres pidieron a sus tíos que se quedaran con Antônio hasta que ellos volvieran.

Sale del recuerdo.

ESCENA 08 - INT. SALA DA CASA DE ANTÔNIO. DÍA

Los padres de Antônio y él en la sala.

NARRADORA 2

Sus padres no lo entendieron porque Antônio armó un escándalo cuando se enteró de que sus padres se iban de viaje otra vez.

NARRADOR 2

Antônio pide que llamen a la niñera Olga.

ANTÔNIO

(al teléfono)

Tía Olga, ¿puedes venir hoy?

NIÑERA OLGA

(al teléfono)

Hola, cielo. Hoy no puedo, pero mañana me pasaré y te daré un besito rápido ya que me echas de menos, ¿vale?

ESCENA 09 - INT. HABITACIÓN DE ANTÔNIO. NOCHE

Antônio en la cama, con la sábana cubriéndole media cara.

NARRADORA 2

Por la noche, Antônio tenía mucho miedo de que la Mano invadiera su habitación y le pidiera hacer cosas que no quería.

NARRADOR 2

La Mano espera a que todos se duerman y entra en la habitación de Antônio.

Surge la Mano.

LA MANO

Estás despierto, lo sé. Recuerda que tendrás que seguir tirando plásticos en la playa, ensuciando tu escuela, desobedeciendo a tus padres.

NARRADORA 2

Antônio se asustó y odió a la Mano. Sabía que la Mano podía hacer cosas malas, pero también sabía que la Mano no era solo una mano.

NARRADOR 2

Antônio cerró los ojos y recordó la historia de Peter Pan, y que el villano de la mano del gancho no se dio bien al final de la historia. Y se imaginó volando como Peter Pan, creyendo que también vencerá el mal.

Antônio flotando por el universo. Entra la canción.

ESCENA 10 - EXT. CALLE. NOCHE

Niñera Olga pensativa.

NARRADORA 2

La niñera Olga reflexionó y recordó que Antônio se comportaba de forma extraña, sentía miedo y estaba enfadado, y que sus padres no habían prestado mucha atención a estas señales.

ESCENA 11 - INT. CASA DE ANTÔNIO. NOCHE

La niñera Olga llega a casa de Antônio.

NARRADOR 2

Así que la niñera Olga lo tomó como una señal. Canceló su cita y fue a la casa esa noche para ver cómo estaba Antônio. Cuando niñera Olga llegó y fue a abrir la puerta de la habitación de Antônio, escuchó una voz extraña, que decía:

LA MANO

Recuerda que puedo hacer cosas malas a tus padres, también puedo hacerlo con tu maestra, y también puedo hacerte cosas malas a ti. No le digas nada a nadie. haz lo que te digo, y si lloras alto yo...

Entra Niñera Olga en la habitación de Antônio y asusta a la Mano.

NARRADORA 2

La Niñera Olga abre la puerta en este momento.

NIÑERA OLGA

¡¿Yo qué?!

NARRADOR 2

La Mano se asustó. Antônio corrió hacia Olga y empezó a hablar sin parar.

ANTÔNIO

Es la Mano, es la Mano. Ella es mala. Me dijo que hiciera cosas malas, pero no quiero.

NARRADOR 2

La Mano intentó fingirse.

LA MANO

Este crio no está bien.

Niñera Olga vestida como superheroína gritando a la Mano.

NARRADOR 2

Pero Olga no dio oídos a la Mano.

NIÑERA OLGA

Está muy bien. Es mi Antônio. ¡Sal de la habitación! Voy a contárselo todo a los padres de Antônio.

ANTÔNIO

¡Vete! ¡vete, Mano malvada!

Niñera Olga abraza a Antônio con su ropa normal.

NIÑERA OLGA

Calma, mi amor, Olga está aquí contigo, nadie te hará daño. Olga no va a dejar.

NARRADORA 2

Olga abrazó a Antônio. La Mano salió corriendo de la casa. Olga llamó inmediatamente a sus padres, y vinieron corriendo del trabajo.

NARRADOR 2

Los padres le dieron un abrazo fuerte a Antônio y dijeron:

PADRE

La Mano ya no hará más maldad con usted, ni con nadie. Te amamos, hijo mío.

MADRE

Antônio, hijo mío, tú eres nuestra vida.

NARRADORA 2

Antônio se quedó quieto cerca de su madre y su padre, y recordó otra vez a Hansel y Gretel, y dijo muy bajito.

ANTÔNIO.

La bruja perdió, y yo, Hansel y Gretel estamos bien.

ESCENA 12 - EXT. PARQUE FLORIDO. DÍA

Antônio corre con Hansel y Gretel por el campo. La música surge.

FIN.

Anexo C – Guion del cortometraje *Metamorfoses* (versión en español)

“METAMORFOSES”

ESCENA 01 – EXT. PATIO DEL EDIFICIO. DÍA

Se muestra a los tres niños individualmente, luego vemos a los tres en plano abierto. Vitoria y Hugo juegan a la pelota, mientras Alana juega con ositos de peluche en la alfombra de picnic. Hugo va ganando y Vitoria está enfadada.

VICTORIA
No quiero jugar más.

HUGO
¿Sólo porque voy ganando?

VICTORIA
(enfadada)
No, porque...

HUGO
(interrumpiendo)
Vamos a merendar, que tengo hambre.

Victoria y Hugo se unen a Alana, que está jugando en el suelo. Empiezan a merendar.

VICTORIA
¿Quieres una galleta, Alana?

ALANA
Sabes que no puedo comer eso, es demasiado calórico.

VICTORIA
De vez en cuando está bien.

ALANA
(gritando)
¡He dicho que no quiero!

HUGO
(interrumpiendo)
Vale, vale. Vamos a comer pronto que tengo que estudiar.

Los tres niños empiezan a merendar y a jugar. El padre de Vitoria la llama para comer.

PADRE VICTORIA
(voz en off)

Victoria, ¡ven a comer!

HUGO

¡Adiós a todos! Recordad que mañana hay examen.

ALANA

Lleváis toda la semana hablando del examen, ya lo sabemos.

LOS DEMÁS

Hasta mañana.

ESCENA 02 - INT. DORMITORIOS. NOCHE

Los 3 niños se tumban en la cama y se tapan la cara. [Corte de pantalla en 3 vertical]

ANIMACIÓN / cucaracha siendo aplastada. / FIN DE LA ANIMACIÓN

Los 3 personajes se quitan la sábana de la cara y gritan al darse cuenta de que son adolescentes. [Corte de pantalla en 3 vertical]

ACTO 1 - ALANA

ESCENA 03 - INT. AULA. DÍA

Aparece el nombre de ALANA en la pantalla con las imágenes ya reproducidas. Alana está mirando en Instagram a chicas que considera estándar durante la clase.

PROFESORA MATEMÁTICAS

Guarda el móvil, Alana.

Alana obedece y vuelve a copiar lo que hay en la pizarra. Pasan los minutos y se vuelve hacia el profesor.

ALANA

Profesor, ¿puedo ir al baño?

PROF. MATEMÁTICAS

Sí, puede.

Cuando llega al baño, Alana mira su reflejo en el espejo, analizando su cuerpo más concretamente.

ANIMACIÓN / Alana dialoga con su madre

MADRE ALANA

Tienes que comer menos, Alana.
No olvides que son 500 calorías al día.

FIN DE LA ANIMACIÓN

Suena el timbre.

ESCENA 04 - INT. HALL DEL COLEGIO - DÍA

Alana baja al recreo, se sienta con otras chicas y ve al chico que le gusta cogido de la mano con otra chica.

ANIMACIÓN / Alana con el corazón roto ve a la pareja junta

ALANA
¿Qué tiene ella que no tenga yo?

FIN DE LA ANIMACIÓN

Alana se despierta y Geovana la llama.

GEOVANA
(ofreciendo una barra)
¿Quieres un trozo?

ALANA
No, gracias.

GEOVANA
Si no comes, acabarás sintiéndote mal.

ALANA
(mintiendo)
No lo haré, hoy ya he comido.

GEOVANA
Si dices...

ALANA
Me voy a la biblioteca.

Alana sube las escaleras con visión borrosa. Alana se desmaya.

FADE OUT

ACTO 2 - HUGO

ESCENA 05 - INT. AULA. DÍA

El nombre HUGO aparece en la pantalla con las imágenes ya reproducidas.

HUGO
Pero profesor, ¿cuáles son los temas del examen?

PROF. GEOGRAFÍA
Los capítulos 10, 11, 12 y 13.

HUGO
(asombrado)
¿¡Todo eso!?

ANIMACIÓN / Diálogo de los padres con Hugo

PADRE HUGO

Tu hermano fue el primero en la ley, tienes que inspirarte en él.

MADRE HUGO

¡Es el orgullo de la familia!

FIN DE LA ANIMACIÓN

PROFESOR GEOGRAFÍA

Y así podemos ver que el resultado de X es cero. En la próxima lección continuaremos con este capítulo.

Hugo sale de la habitación con un amigo.

HUGO

(mirando un cartel)

¿Qué es eso?

CHICO 1

Es un concurso de música, tocas la guitarra, ¿verdad?

HUGO

Sí, pero es sólo un hobby.

CHICO 1

Deberías apuntarte.

HUGO

Me apuntaría, pero mis padres me matarían.

CHICO 1

¿Y quién dice que tienen que saberlo?

ESCENA 06 - INT. BIBLIOTECA. DÍA

Hugo está en la biblioteca estudiando y ve entrar a otros estudiantes con instrumentos. Hugo observa atentamente.

CHICO 1

¿Quieres tocar con nosotros?

HUGO

(avergonzado)

Me parece bien.

Pasa el tiempo y Hugo toca la guitarra toda la tarde. Hugo mira el reloj y se da cuenta de que aún no ha estudiado.

HUGO

(nervioso)

¡Me tengo que ir! ¡Dios mío! No he estudiado para el examen. ¿Y ahora qué?

ANIMACION / Los valientes padres de Hugo

PADRE HUGO
Eres la decepción de la familia.

HUGO MADRE
Tu hermano nunca nos haría eso.

FIN DE LA ANIMACIÓN

ESCENA 07 - INT. AULA. DÍA

Día de examen, Hugo tiene los ojos muy hundidos.

CHICO 1
Parece que alguien no durmió anoche.

HUGO
Sí, me pasé toda la noche estudiando.

CHICO 1
Quién lo iba a decir, Hugo dejando el estudio para última hora.

HUGO
(siendo sarcástico)
Jaja... qué gracioso eres.

PROF. GEOGRAFÍA
Venga clase, espero que todos hayáis estudiado para el examen. Recordad que os daré los resultados al final de la clase. ¡Buen examen a todos!

El profesor reparte los exámenes. Hugo empieza a contestar nervioso.

ANIMACIÓN / Imagen del reloj en marcha / FIN DE LA ANIMACIÓN

El profesor de Geografía empieza a devolver los exámenes con las notas, llamando uno por uno.

PROFESOR GEOGRAFÍA
Ya que habéis terminado todos, voy a empezar a entregar los exámenes que ya he corregido; los que no entregue hoy, os los daré en la próxima clase.
João Henrique, felicidades, buenísima nota.
¡Hugo!

Hugo va hacia el profesor y coge el examen sin ver la nota.

PROFESOR GEOGRAFÍA
Recuerda que una nota no define al alumno que eres, Hugo.
Hugo asiente y vuelve a su silla nervioso.

HUGO
(abre asombrado la hoja del examen)
¡¿Cinco y medio?!

FADE OUT

ACTO 3 - VICTORIA

ESCENA 08 - EXT. PISTA DEPORTIVA. DÍA

Vitoria y otros atletas comienzan un partido de voleibol. Victoria defiende un balón.

ENTRENADOR

Buena pelota, Vitoria.

VITORIA

(hablando a su equipo)

Tenemos que ganar, gente.

ATLETA 1

Tranquila, Vitoria, sólo es un entrenamiento, ahora nos toca equivocarnos.

VICTORIA

Calma, cada entrenamiento tiene que ser como el partido más importante de tu vida.

ATLETA 1

Tenemos que trabajar duro, pero no demasiado, ¿verdad?

ENTRENADOR

(haciendo sonar el silbato)

Vamos a empezar gente, Sofía empieza a sacar.

Escenas del juego.

ATLETA 2

Tranquilo Vi, la próxima vez lo harás bien.

Sonido del silbato.

ENTRENADOR

(llamando a las jugadoras)

Venid aquí, por favor.

Los atletas van hacia el entrenador.

ENTRENADOR

Hoy hemos hecho una gran sesión de entrenamiento y, si seguimos así, seguro que nos irá bien en la competición. Ahora a descansar para seguir con el mismo rendimiento en el partido de mañana.

ANIMACIÓN / Victoria muy contenta como si acabara de ganar varias medallas y trofeos.

Voz en off de la profesora llamando a Victoria.

FIN DE LA ANIMACIÓN

VITORIA
volviendo a la realidad)
¡Hola!

ENTRENADOR
¿Puedes venir un momento, por favor?

VITORIA
(caminando hacia el profesor)
¿Ha pasado algo?

ENTRENADOR
Mira, Vitoria, eres una gran jugadora y lo haces muy bien en los entrenamientos, y la competitividad es muy buena para el deporte, pero tienes que recordar que tampoco se gana siempre, y tu obsesión por ser perfecta siempre a veces puede estorbar. Así que lo que os pido para el partido de mañana es que os relajéis y que cuando cometáis un error, os levantéis y sigáis jugando.

VICTORIA
Vale, entrenador, lo intentaré.

ESCENA 09 - EXT. CANCHA DE JUEGOS. DÍA

Ruido de animación.

ATLETA 1
(a Vitoria)
¿Lista para el partido?

VICTORIA
Nací preparada.

ENTRENADOR
Venid aquí, chicas.

ENTRENADOR
Estáis preparadas, vuestro mayor problema son los nervios, así que tranquilas y recordad vuestro potencial. Todas juntas.

TODAS
(gritando)
3, 2, 1, a tiempo.

Imágenes de los jugadores jugando. Falta un punto. Es el turno de saque de Vitoria. Ruido de la afición gritando "Victoria".

ATLETA 2
¡Tú puedes, Vi!

Suena el silbato. Vitoria sube el balón y saca a la red. Sonido del otro equipo celebrando. Sonido del silbato al final del partido. Vitoria se arrodilla en el suelo y grita.

FADE OUT

ESCENA 10 - EXT. PATIO DEL EDIFICIO. DÍA

Comienza la canción Metamorfosis Ambulante. Vitória, Alana y Hugo se reúnen en círculo en el patio, preguntándose si lo que han vivido ha merecido la pena.

ALANA

Chicos, ¿todo lo que nos ha pasado vale la pena?

VICTORIA

No sé si vale la pena que me esfuerce tanto por ser perfecta, cuando no es posible.

HUGO

Yo tampoco sé si merece la pena poner en mí las expectativas de mi padre.

ALANA

Tampoco sé si merece la pena sacrificar mi salud por encajar en un patrón

Suena la música. Los tres amigos se marchan abrazados.

FIN.