

ENSEÑAR A HACER CINE ES ENSEÑAR A PENSAR: BASES PARA UNA REORIENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL AUDIOVISUAL

JOSÉ ÁNGEL LÁZARO LÓPEZ

Universidad Carlos III de Madrid

RESUMEN: Los sistemas educativos dedicados al cine y la comunicación audiovisual, abrumados por la demanda imperativa de contenidos prácticos, sustentan sus planes didácticos en la aplicación mecanizada de manuales de realización audiovisual. Los alumnos, cada vez menos capacitados para el pensamiento abstracto, abordan los desafíos creativos a través de la plantilla y el mínimo esfuerzo. Los efectos de esta situación en el campo cultural son de una notable estandarización en las formas y, sobre todo, simplificación y unificación de los mensajes. Aplicando al proceso cinematográfico el modelo del argumento predicativo de José Luis Pardo, este trabajo propone y fundamenta un marco teórico basado en el desarrollo de las habilidades conceptuales y operacionales del pensamiento relacional y emocional del alumno. La hipótesis de base es, por tanto, que la enseñanza del cine ha de situarse más cercana a la de la filosofía que a la de las ciencias, y que, debido a su naturaleza compleja, debe ser observada como un proceso de creación dialéctico y temático, antes que técnico y narrativo.

PALABRAS CLAVE: teoría del aprendizaje; cine; pensamiento creativo; modelo conceptual; procesos de aprendizaje; didáctica audiovisual; filosofía; aprendizaje significativo.

Teaching how to make films is teaching how to think: bases for a pedagogical reorientation of audiovisuals

ABSTRACT: Academic educational systems around film and audiovisual communication are found today oppressed by the imperative demand for practical contents. Due to this situation, the syllabuses are being based on the mechanical application of film direction handbooks. The students, less and less capable of abstract thinking, approach the creative challenges through the application of templates and with the least effort. The effects of this situation on the cultural field are a remarkable standardization of forms, and, specially, a simplification and unification in the messages. By the application of José Luis Pardo's predicative argument model in the cinematographic process, this research proposes and grounds a theoretical framework based on the conception of the development of the student's conceptual and operational abilities for emotional and relational thinking. Therefore, the base hypothesis states that film teaching should stand closer to philosophy than science, and also that its own complex nature should be observed as a process about dialectical creation, rather than a narrative and technical one.

KEY WORDS: Learning theory; Cinema; Creative thinking; Conceptual model; Learning processes; Audiovisual didactic; Philosophy; Meaningful learning.

1. LA CRISIS DEL CONCEPTO. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los debates recientes sobre las transformaciones fundamentales en los sistemas de aprendizaje institucionales, se discuten cuestiones de índoles muy diferentes, y que engloban cuestiones tan diversas como el grado de fomento del ejercicio de la memoria en la educación secundaria, el papel de los textos teóricos en la formación profesional, o la conveniencia o no del ejercicio del dictado en la educación primaria. En el ámbito universitario, las consecuencias de estos debates suelen tener muy limitados espacio de rectificación

o reorientación que no se limiten a lo tecnológico y, en el terreno concreto de la educación audiovisual, los problemas se agudizan debido a la obligación de constreñir los procesos de aprendizaje ante la urgencia de la realización compulsiva de ejercicios prácticos, en los que se pone en práctica apenas el recetario básico de los manuales de realización audiovisual al uso. En consecuencia, asistimos a la serialización mecanizada de una serie de esbozos de situaciones cinematográficas donde los alumnos y alumnas reproducen patrones espacio temporales presuntamente narrativos, sin llegar a experimentar ni a comprender las verdaderas capacidades expresivas del medio audiovisual.

Asistimos a un mundo académico-empresarial en el que la teoría se propone como mera post racionalización de la práctica, y las innovaciones no aparecen como resultado de la reflexión, sino más bien como productos secundarios del comportamiento de quienes se ocupan de un modelo práctico de tal problema (Bolz, 2009: 182). Esto quiere decir que la teoría propia le sirve a la práctica de una organización como técnica de auto confirmación y, sobre todo, de justificación. En el terreno de la creación, esta situación nos aboca a un mundo en el que la teoría, necesaria fuente de conocimiento, no ayuda a la toma de decisiones, sino solamente a la fundamentación posterior de las mismas.

Desde nuestra perspectiva docente, encontramos, como falla concreta en el epicentro del problema, un alumnado que sufre notables dificultades a la hora de elaborar, comprender y discutir ideas y conceptos en abstracto, tanto en su proceso de formación global, como en la propia educación específicamente audiovisual. Esto responde a una serie de errores teóricos, vacíos didácticos y malos hábitos pedagógicos, de algunos de los cuales —los más significativos, a nuestro entender, en nuestro enfoque—, nos hacemos eco a continuación para situar la cuestión a estudio.

En el plano general, los autores señalan con gravedad la pérdida de una mirada extra cultural sobre el propio fenómeno de la cultura. Si todo se ha vuelto cultura, entonces el valor cognitivo del concepto ya no es ninguno. Siguiendo a Schröder, asistimos a una crisis de los *grands récits* sobre la historia, que deviene en la crisis de los «grandes conceptos», como cultura, teoría y modernidad. La discusión contemporánea oscila entre renunciar totalmente a estos conceptos, y los intentos de definirlos nuevamente para salvar la perspectiva de la observación y de la distancia crítica (Schröder, 2005: 9). En ese impasse, nuestros sistemas educativos han vaciado sus contenidos del pensamiento conceptual. Según Bourdieu, lo que la escuela debería proporcionar, no son tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino una disposición general generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, lo que denomina como *habitus* cultivado (Bourdieu, 1978: 179). La supresión o minimización de los estudios filosóficos, lingüísticos, musicales, o incluso de actividades tan específicas como el ajedrez, ha reconfigurado el perfil y las capacitaciones de los estudiantes que, a día de hoy, enfrentan la formación audiovisual como una capacitación técnica altamente mecanizada y sin estos fundamentos flexibles del pensamiento cultivado.

Concentrando el foco en el campo audiovisual, encontramos cómo el principal objeto de estudio, el objeto filme, tiende a verse, incluso entre teóricos e historiadores, como un producto hermético que no permite percibir sus elementos constitutivos, y lo que es peor, como si dichos elementos no pudieran revelarnos aspectos esenciales de la concepción y los significados del mismo, reduciéndose su explicación a «pasos mecánicos, rutinas profesionales en las que solo puede ocurrir lo que previamente se ha planificado» (Tranche, 1995: 23). Y esto —en el caso de las prácticas de los estudiantes de cine y audiovisuales—, en el mejor de los casos. Las propuestas teóricas vigentes en los planes de estudios de las universidades españolas se ciñen a esta visión —en textos como los de Aumont y Marie (1993), Carmona (2010), Casetti y De Chio (2007), González Requena (2006), o Zunzunegui (1996)— y, en cuanto al estudio y enseñanza de los procesos de creación, podemos encontrar introducciones generales, que dan un cierto peso —no demasiado— al proceso cinematográfico —Bordwell y Thompson (1995), Costa (1985), Chion (1990) o Benet (1999)—, manuales técnicos de realización y producción —Camino (1997), Rabiger, (2003), Schenk y Long (2012), Ciller y Palacio (2016)—, manuales sobre planificación (Arijon, (1976), Katz (2005), Brown (2008), Català (2001) y, finalmente, las poéticas o teorías de autor, de los aforismos de Bresson (1975) y las reflexiones de Tarkovski (2002), a los libros de entrevistas, de Sarris (1967) a Tirard (2002, 2006). Todo este corpus bibliográfico y sus modos habituales de aplicación práctica, basados en buena parte en la contemplación de la película como objeto productor de sentido, conducen, según la expresión de Alain Bergala, a una serie de «cortocircuitos pedagógicos» (Bergala, 2007: 31), que se alimentan, a su vez, de los efectos que los malos hábitos y los vicios instaurados en el campo profesional del audiovisual tienen sobre los procesos de aprendizaje en escuelas y universidades, ya que, por plantear las cuestiones de fondo de manera sintética, los cineastas, por un lado, no siguen los manuales ni las teorías a la hora de hacer las películas (los que les han indicado a seguir en sus etapas de formación)¹, y, por otro lado, no saben explicar lo que hacen, ni mucho menos teorizar sobre ello. Ambas cuestiones nos sitúan sobre un doble escenario de lo que José Luis Pardo entiende como un juego sin reglas junto a unas reglas sin juego (Pardo, 2005). Una práctica escudada en la inspiración, el genio y la introspección, más una teoría sin aplicación, generan esos dos escenarios aparentemente incomunicables, cuyos posibles puentes de conexión se encontrarían, o bien clausurados, o bien por construir.

Incluso desde la perspectiva sociológica, la creación artística —y, en nuestro caso, de películas y obras audiovisuales— responde a un «juego de desconocimiento» (Bourdieu, 1978) que es legitimado profesional y socialmente, de

¹ Ya Sócrates explicaba en sus diálogos mayéuticos la vergüenza que provoca reconocer que se siguen manuales de instrucciones y *denuncia* a los vendedores de manuales de instrucciones porque, en lugar de dispensar fármacos para la memoria, lo que hacen es expender un veneno que hace que la perdamos aún más (porque tenemos esperanza de arreglárnoslas sin necesidad de ella, como si alguien quisiera aprender a amar en un libro) (PARDO, 2005: 33).

manera implícita, a través de su propia ejecución. Un juego consistente en una serie de prácticas regidas por reglas no explícitas, presuntamente sustentadas en un conocimiento tácito —incluso secreto—. La cuestión del conocimiento tácito recorre la literatura de diferentes aproximaciones a la transmisión de conocimiento, desde Sócrates hasta Sennett, pasando por Kant o Bourdieu. Según Daston, lo que históricamente vinculaba al artista y al artesano desde el punto de vista de la objetividad científica era, precisamente, la inescrutabilidad de sus preceptos, cuyas reglas no podían ser elevadas a la conciencia. Incluso los enciclopedistas franceses del siglo XVIII, maestros en la presentación de los *métiers* de las artesanías artísticas, se quejaban de la mudez de los artesanos artísticos, que, si bien podían realizar su trabajo, no podían explicarlo. (Daston, 2009: 148). Un conocimiento tácito que deviene tal a través del proceso de asimilación descrito por Sennett (2009), y sobre el que Alonso justifica parte de su Teoría General de la Producción (Alonso, 2017).

Esta afasia profesional no puede —no debe—, sin embargo, derivar en incomunicación pedagógica ni epistemológica. Conocimiento implícito no implica conocimiento privado. Sennett nos habla y propone determinadas herramientas creativas, teóricas, para «desvelar lo que está enterrado en la cripta del conocimiento tácito» a través de conceptos como los de denotación muerta, prehensión o asimilación (Sennett, 2009: 226 y 227), y nos hace pensar en cuestiones como el ejercicio de la empatía que podemos y debemos emplear en la escritura instructiva. Un ejercicio que se esfuerza en desmontar, paso a paso, el conocimiento integrado previamente como rutina, y que trabaja desde la anticipación de las dificultades para hacer el camino transitable al aprendiz. La clave didáctica aquí es desactivar el lenguaje paralizante de la autoridad y la certidumbre, que no hace más que delatar, siguiendo de nuevo a Sennett, la incapacidad del que escribe para «re-imaginar la inseguridad del lector» (Sennett, 2009: 227). Fijémonos en las conocidas instrucciones para diversas habilidades sencillas con las que Julio Cortázar jugaba literariamente con estas mismas variables, añadiendo componentes irónicos muy cercanos a los preceptos de Sigmund Freud sobre la mecánica perceptiva del chiste. En «Instrucciones para llorar», el escritor argentino apela a la aproximación puramente técnica de la ejecución del llanto, dejando de lado los motivos, y revistiendo las variables a explicar —como la duración estimada media que el llanto debe tomarse— de criterios como «manera correcta de llorar», o «un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza» (Cortázar, 2001: 409).

Es posible, sin embargo, cambiar el enfoque y pensar la película no como un objeto que diseccionar según una semiótica determinada, sino como «la traza final de un proceso creativo» (Bergala, 2007: 37) a través del cual se han ido metamorfoseando sustancias expresivas como respuesta a la evolución dialéctica de una serie de ideas temáticas y conceptuales, sin distinguir necesariamente entre pedagogía crítica y pedagogía de creación, sino englobándolas a través de un paradigma más abierto como los propuestos por Alonso —*Praxis fílmica*— (Alonso, 2013) o Bergala —*Pedagogía generalizada de la creación*— (Bergala,

2007). Desde la perspectiva teórica, nos resulta irrenunciable la apelación al desarrollo de propuestas pedagógicas que recuperen, para el campo de la educación cinematográfica y audiovisual, estrategias de desarrollo del pensamiento abstracto y de la idea creativa.

En esta aproximación al pensamiento conceptual artístico encontramos una primera clave de acceso en la figura lingüística de la metáfora. Rafael Sánchez Ferlosio puso al concepto frente a este espejo, resaltando la libertad de la que este goza, reteniendo «toda la fuerza innovadora de la metáfora (cuya fuente constituye), pero sin necesidad de mantener, como ella, un compromiso con la normalidad usual o fenoménica». Así, establece la posibilidad de pensar la metáfora como «una luz retrospectiva sobre la situación y naturaleza primaria del concepto, y también sobre la índole de su capacidad cognoscitiva» (Sánchez Ferlosio, 1992: 77). Y se vale el autor, precisamente, de una brillante metáfora en su escritura para poner en valor la especificidad cognitiva que lo conceptual no puede aportar:

Cualquier constelación de conceptos realmente fecunda para el conocimiento no habrá de ser como una colección de llaves para otras tantas puertas predeterminadas, por numerosas que sean, sino como un tal vez pequeño juego de gánzuas capaz de abrir siempre nuevas e ignotas cerraduras (Sánchez Ferlosio, 1992: 84).

Del concepto a la metáfora, la reflexión abstracta sobre los temas e intenciones de la producción artística, puede, bajo esta perspectiva, enriquecer y fortalecer el proceso de elecciones expresivas que constituye la creación audiovisual, ampliando y sustanciando lo que Pardo denomina la *ratio cognoscendi* del concepto (léase: lo que nos hace comprender que *hay* conceptos), otorgando a la metáfora la elocuencia de convertirse en el reflejo del brillo interior del concepto en la superficie externa del lenguaje, el reflejo de lo trascendental en lo empírico o de lo numérico en lo fenoménico. Al otro lado del espejo, el autor sitúa al concepto como la *ratio essendi* de la metáfora, su condición de posibilidad y su «figura secreta» (Pardo, 2005: 554).

La crisis pedagógica del concepto en los estudios audiovisuales deja pasar esta conexión directa entre forma y fondo tanto en lo figurativo como en lo narrativo. Sin espacio en este texto para profundizar en aspectos parciales, la cuestión del pensamiento abstracto en la creación argumental y narrativa arroja aspectos clave de cara a reorientar los procesos de aprendizaje. Pardo describe el *principio de posteridad anterior* como el que habilita para:

Aprender (la virtud) o lo que es similar, comprender (el sentido) de un argumento, comporta adelantar el final desde el principio, progresar hacia sí mismo o llegar a ser (*después*) lo que ya se era (*antes*), con la relevante particularidad de que, en consecuencia, sólo *después* (al llegar al final o al desenlace) se conocerá propiamente hablando lo que ya era *antes* (Pardo, 2005: 608).

Este principio, relatado en clave pedagógica, engrana artísticamente con la regla dorada de la escritura de guiones cinematográficos propuesta por Jean-Claude Carrier y Pascal Bonitzer, según la cual, los acontecimientos relevantes

en la historia, deben aparecerse al espectador de manera simultánea tan sorprendentes como inevitables (Carrière y Bonitzer, 1991). La ley de causalidad lineal que impera en la concepción de los relatos audiovisuales desactiva las tensiones que enriquecen las diferencias entre lo que la lógica causal impulsa a presuponer y las nuevas realidades que el progreso real de las historias genera. Esas diferencias son, justamente, las que aportan conocimiento y las que permiten aprender y avanzar al individuo y a la sociedad.

2. EL TRABAJO CON LAS IDEAS

Pensar es incómodo como caminar contra la lluvia.

Fernando Pessoa

El desarrollo de contenidos en el aula a través del manejo de ideas y conceptos en abstracto se adscribe, tradicionalmente, al estudio de la filosofía a través de los textos principales de los autores canónicos. Sin embargo, como ya hemos apuntado, en base a unas presuntas capacidades de auto aplicación múltiple que el estudiante adquiere a través de esta formación en la educación secundaria, se le supone la capacidad autónoma de generar herramientas de aprendizaje transferibles a otros campos de estudio. Las nuevas estrategias de desarrollo de inteligencias múltiples parecen contar con este fundamento y tomar por sentado un potencial infinito de aplicación sobre la disponibilidad absoluta de información en la red. Pero lo que Bolz denomina las «ideas clave» no tienen nada que ver con la disponibilidad de información. Estas son contraintuitivas y desmontan y anulan sistemas complejos preestablecidos. Esta capacidad sólo es posible si se puede concebir la idea «idea», y es el mayor argumento a favor de la insistencia en la generación de teoría. Porque lo que la teoría nos exige es lo que Gotthard Günter denominó *sacrificium habitudinis*: el sacrificio de nuestras más queridas costumbres del pensar. Pensar a contramano de la propia conciencia de las evidencias es lo que exige la sociedad moderna de aquellos que la quieran comprender. La teoría no ofrece ni conocimiento del mundo ni instrucciones para la práctica, sino solo descripciones policontextuales. No se pueden evitar los puntos ciegos, pero se puede intentar hacerlos más claros en tanto se den a conocer claramente las diferencias conceptuales y las decisiones teóricas del propio análisis (Bolz, 2009: 188).

En la perspectiva pedagógica y didáctica que aquí pretendemos defender, queda por plantear el estadio intermedio, los puentes comunicantes, entre el campo del pensamiento conceptual y el aprendizaje práctico, en nuestro caso, de la creación cinematográfica y audiovisual. Richard Sennett nos recuerda que *theoría* comparte su raíz griega con *theatron*, que significa literalmente «lugar para ver». En el teatro de las ideas, el filósofo puede pagar un precio por ideas duraderas, mientras que, en el taller, el artesano no dispone de esa oportunidad (Sennett, 2009: 157). Nuestra idea es llevar al artesano a ese teatro de las ideas

en su proceso de aprendizaje. Para ello, y haciendo del lenguaje el material del que estará constituido este puente o su almacén básico, aclaramos de partida que utilizaremos el término «escritura cinematográfica» desde la perspectiva proactiva del proceso de creación, alejándonos de sus acepciones de corte más semiológico y dirigidos a la lectura-análisis de la película-texto, y completándolo, esta vez sí, con la reivindicación, en términos de utilidad didáctica, del discurso —creador— frente a la historia —significativa— (Metz, 2001), en busca de un espacio de trabajo intermediario entre el concepto y su expresión fílmica.

La ligazón entre lo que el pensamiento conceptualiza y los actos físicos del ser humano se ha contemplado, desde el origen del pensamiento occidental, desde su reverso, es decir, desde la diferenciación y categorización de disimilitudes entre potencia y acto. Aristóteles, en la *Metafísica*, además de aclarar la diferencia en términos de naturaleza, y no de grado, pone el acento en la capacidad múltiple de la potencia de elegir entre actualizarse en una u otra sustancia. La relevancia de este debate en la creación cinematográfica puede comentarse, por ejemplo, desde la enésima provocación de Jean-Luc Godard al afirmar que el paso del guion a la película filmada es un tránsito cuantitativo, y no cualitativo. Sin derivar hacia este tipo de debates, sí anotamos que el guion cinematográfico no es potencia de la película tanto como es acto y sustancia de las ideas-potencia previas de su autor. Se trata de elegir y convertir los sentidos en significados. A partir de ahí, podemos utilizar miles de ejemplos aplicables al proceso de un filme en construcción. Pardo habla sobre las *voces*. Estas tendrían *tanto sentido* (tanta potencia), que no tendrían *ningún significado* (ninguna actualidad): pueden significar cualquier cosa (Pardo, 2005: 395). Pensemos en un actor en una película trabajando sobre la interpretación de un grito, un susurro, un suspiro, un gemido... ¿Qué significan en potencia? Siguiendo esta línea, la conceptualización de ideas se sitúa en medio del proceso creativo como potencialidad propia del acto final llamado película. A partir esta consideración, el desafío pedagógico es doble, ya que necesita de la educación en la formación y desarrollo de conceptos abstractos, por un lado, y, por otro, en cuanto a su aplicación práctica en el ámbito de la expresión audiovisual. Así, disponemos que el trabajo mental en el desarrollo de ideas puede realizarse, en el terreno de la formación audiovisual, tanto en términos puramente conceptuales como operativos, y que los preceptos para trabajar sobre ellas han de ser múltiples.

Una primera clave, basada en el citado Principio de posteridad anterior, e impregnada de tintes de carácter narrativo, sería la de enmarcar las ideas a conceptualizar entre un principio y un fin, entendiendo ese fin en términos tanto expresivos como de aprendizaje. Si la aporía fundamental de los griegos era la del origen, la del comienzo de las cosas, su versión pedagógica devendría en lo que Pardo denomina la «primera aporía del aprender» (¿Cómo llego a saber algo que no sé...?) (Pardo, 2005: 19-20). Su abordaje cobra sentido a través de la transferencia entre el conocimiento explícito y el implícito. Todo comienzo establece, automáticamente, la necesaria existencia de un fin. Empezar una película implica la existencia, al final, de una película. Dar un paso implica desplazarse hasta otro lugar. Querer aprender algo implica saber qué es lo que

quiero aprender. Sólo es posible aprender —explícitamente— *porque ya se sabía* implícitamente (Pardo, 2005: 20) y, al generar ese marco-espacio, la tensión entre ambos polos —principio y final— genera las operaciones de aprendizaje que llevan de un punto a otro. El autor los escenifica a través de la operación crucial en el aprendizaje de la caza con arco. El tirador no apunta con su flecha hacia la proyección del lugar donde está observando al animal que pretende saetear, sino que prevé cuál será ese lugar en el momento en que la flecha lo alcance, y así, resolviendo esa tensión, aprende a apuntar a un lugar en el que, en el momento de fijarlo, no hay físicamente presa alguna. El término técnico que se usa para hacer referencia a los movimientos en los que el cuerpo anticipa los datos de los sentidos y actúa adelantándose a ellos es «prehensión». La prehensión da una proyección particular tanto a la comprensión mental como a la acción física: uno no espera a tener toda la información a mano para pensar, sino que anticipa el significado. Se pone en evidencia una actitud vigilante, un compromiso y la asunción de riesgos en el acto de anticipar el futuro. (Sennett, 2009: 191) En el tiempo, en el espacio, y en la conveniencia de realizar las operaciones de un modo u otro, el principio configura, implícitamente, el final del proceso, hasta el punto de poder afirmar que, sin un final implícito no es posible la existencia de comienzo explícito alguno.

Cruzando las miradas de Pardo y Bergala con la de George Steiner, proponemos, en primer lugar, situar lo operacional en la adquisición de conocimiento en el terreno de la adquisición de experiencias personales significativas, y, en segundo lugar, diferenciar la explicación didáctica de la generación de operaciones didácticas significativas como dos operaciones sustancialmente distintas. La primera de ellas se inscribe en el terreno de lo entendible —racional—, mientras que las segundas, lo hacen en el de lo comprensible —racional y emocional— (Steiner, 2004). Pardo añade a estas dos estrategias las etiquetas de inflexible —para la explicación— frente a la de versátil —para la comprensión—, señalando, una vez más, que la primera transita, obviamente, el terreno de lo explícito, mientras que la segunda opera en el de lo implícito (Pardo, 2005: 83). Gadamer plantea si quien conoce un poema y finalmente lo sabe de memoria no por ello lo ha comprendido en absoluto, sino simplemente dice algo una y otra vez (Gadamer, 2009). El componente emocional del aprendizaje, en el que Steiner da una importancia capital al erotismo (Steiner, 2004), funciona con una eficacia total en el terreno de la ficción. Ficción que aquí entendemos como materia prima para desarrollar las operaciones de aprendizaje. En nuestro campo artístico, la creación de ficciones conlleva la esencialización de las emociones que pretendemos transmitir, y Bolz nos recuerda que la esencia de una cosa consiste en las condiciones de posibilidad de su sustitución (Bolz, 2009: 189). Ese es exactamente el escenario en el que se encuentra el estudiante de cine en busca de su modo de creación. Por tanto, el concepto puede ser representado en infinitas formas, pero, a través de todas ellas, el proceso creativo debe afrontar esa destilación de la emoción pura que es principio y final de la obra artística. Cuando Sánchez Ferlosio nos explica cómo el llanto no procede de la inmediata percepción del daño sino de su representación, de su expresión, de su puesta-en-signos

y que, por tanto, sólo porque podemos representar (poner en signos) el daño podemos llorar por él (Sánchez Ferlosio, 1992), nos está señalando esa necesidad de conceptualizar la emoción buscada para, a continuación, representarla de la manera más eficaz en función de nuestra estrategia expresiva.

El cambio es estado, condición y estrategia necesaria en el aprendizaje de todo tipo. En la creación audiovisual, y, siguiendo a Alonso, hablamos de metamorfosis expresivas (Alonso, 2013), las cuales dan lugar a «la conciencia material» de la obra, según Sennett, por tres vías: a través de la evolución interna de una forma-tipo, en el juicio acerca de mezcla y síntesis y, por último, mediante el pensamiento implicado en un cambio de dominio (Sennett, 2009: 162). Podemos observar fácilmente cómo, bajo este u otro de los prismas apuntados por los autores, se intuye que el núcleo de aprendizaje se sitúa en esa serie de operaciones conceptuales que operan, cocinan, formulan, significan, a través de la noción de cambio, desde la conciencia hacia la materia.

Desembocando así en el terreno de las ideas-operaciones, y teniendo presente la distinción y separación de éstas frente a las idea-herramienta —que devienen metodología—, encontramos, en el mismo autor, tres habilidades básicas que considera fundamentos de la creación artesanal, a saber: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera indica dar concreción a una materia; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades; la tercera, ampliar su significado (Sennett, 2009: 340). Obviamente, indicaciones como «ampliar su significado» no puede tomarse por una metodología a aplicar en ningún campo, sino más bien, como una disposición mental que empuje a la experimentación, a la imaginación, al cambio de perspectivas, contextos, puntos de vista. En definitiva, a trabajar con las ideas como materiales que formen el concepto creativo. Alain Bergala, por su parte, propone, en su *Hipótesis del cine*, tres operaciones mentales —el autor insiste en esta naturaleza— que no corresponden a momentos específicos ni cronológicos del proceso, sino que se van combinando en cada momento de este, y que habrán de devenir, convenientemente trabajadas, en operaciones técnicas, fácticas, creativas. Estas son: elegir (escoger algunas cosas en lo real, entre otras posibles); disponer (situar las cosas unas en relación con las otras); y atacar (decidir el ángulo o el punto de ataque sobre las cosas elegidas y dispuestas) (Bergala, 2007: 131). Operaciones mentales sobre ideas conceptuales que pueden enriquecerse siguiendo la propuesta del «juego serio» de Michael Schrage. Se trata del término medio que Kant buscaba vanamente en la capacidad de juzgar del hombre. Entre la teoría y la práctica, el juego intermedia con prototipos. Y jugar con prototipos significa pensar en voz alta (Bolz, 2009: 186). Otros autores, como Sánchez Rincón (2011) o Blumenfeld (1991) trabajan preceptos y propuestas similares en sus desarrollos de las técnicas didácticas conocidas como el «aprendizaje sobre proyectos» —o basado en proyectos— aplicadas al audiovisual, y sus conclusiones tras sus trabajos de campo celebran la generación en los estudiantes del «desarrollo del pensamiento y la actitud para diseñar y ejecutar», sobre la premisa de que el estudiante acaba por ser el generador de su propio conocimiento a través de pedagogías construidas sobre el aprendizaje significativo (Sánchez Rincón, 2011: 74).

Ahondando en la propuesta, la clave final en el manejo de las ideas de cara al aprendizaje en la creación audiovisual consistiría en situar la esencia temática que pretendemos destilar como el aparato mismo mediante el cual los sujetos objetivan, es decir, tomando la matriz sintáctica de Pardo, encontrar la esencia en el verbo que media entre sujeto y predicado. (Pardo, 2005: 543) Esta operación señala principio, fin, esencia, perspectiva y carácter de la idea en juego. En palabras del autor, el principio de *praxis* al que nos lleva así el *logos*, pues, «la elección (libre) de la palabra, es decir, de la ley a partir de la cual, y sólo a partir de la cual, es legítima e inteligible la expresión de las *potencias* (de las facultades) cargadas por las pasiones» (Pardo, 2005: 399). El cine, espacio creativo de elecciones significativas, es, en su decir audiovisual, en su escritura fílmica, una muy clara y particular forma de esta conexión entre *praxis* y *logos*.

3. MÉTODO, APLICACIÓN Y CONTINGENCIA

La verdadera condición del hombre es la de pensar con las manos.

Jean-Luc Godard

Como ya hemos indicado hacia el final del epígrafe anterior, existen diferentes programas y proyectos educativos puntuales donde se aplican metodologías cercanas a los fundamentos de nuestra aproximación filosófica, relacionados con la creación audiovisual en grupos de educación secundaria y superior, y muchos más si ampliamos el ámbito a la educación primaria, principalmente enfocados, en este caso, a la alfabetización audiovisual y la formación de públicos. Autores como Clarembaux informan sobre sus experiencias y proponen metodologías basadas en el análisis creativo de filmes como paso previo a la realización de películas, a través de la discusión sobre las posibilidades y motivos de las elecciones realizadas en las obras visionadas, teniendo, en su caso concreto, el concepto de la memoria como eje pedagógico diferencial (Clarembaux, 2010: 26). Vera y Niño, por su parte, persiguen, a través de la mencionada pedagogía por proyectos, implementar una propuesta pedagógica que permita «lograr que los estudiantes comprendan de una manera más significativa este nuevo campo de conocimiento disciplinar, para que, con él, indaguen en sus procesos cognitivos, en su representación simbólica del mundo, en el contexto social particular, apoyados por la escritura de sus propias vidas» (Vera y Niño, 2008: 68 y 69). Como vemos, esta aproximación sitúa lo fílmico en un lugar más instrumental de cara a la educación integral del alumno. Sobre la misma perspectiva del aprendizaje por proyectos, Sánchez Rincón insiste en la idea de generar las condiciones para que el alumno desarrolle experiencias de auto aprendizaje significativo a través de la generación de proyectos audiovisuales, y nos aporta la estimulante y significativa idea de «pensar cinematográficamente» como ejercicio didáctico. También incide este autor, como hemos apuntado más arriba, en sus ejercicios en el aula, en la utilización conceptual de la premisa dramática en la generación

de los guiones como herramienta para el desarrollo del pensamiento abstracto, (Sánchez Rincón, 2011), iniciativa harto interesante.

No entraremos en este texto en la tentativa de la elaboración de una propuesta metodológica concreta y desarrollada sobre un perfil y entorno determinados, sino que, previamente a la necesaria aplicación en los contextos y grupos en particular, y partiendo de un básico principio de contingencia que explicaremos a continuación, nos limitaremos a sentar unas directrices básicas que faciliten las condiciones de trabajo para la propuesta teórica que sustenta este estudio.

En primer lugar, en un ámbito como el que observamos, la contingencia es condición consustancial al proceso. La creación audiovisual se define por moverse en unas coordenadas indeterminadas —nunca completamente controladas— de azar, contingencia y descubrimiento. En cierta medida, lo que diferencia la creatividad formal de ciertos cineastas es su capacidad para trabajar con estas variables como materia prima de sus obras. Ruskin encentra en la pérdida de control, al menos temporalmente, la receta de la buena artesanía y una guía para su enseñanza, reivindicando, incluso, cierta pérdida de control momentánea de los procesos como espacio de libertad frente a los rigores de la producción industrial (Sennett, 2009: 143 y 145). En las diferentes poéticas cinematográficas de directores como Roberto Rosellini, Abbas Kiarostami o Víctor Erice, encontramos múltiples referencias a la necesidad de incorporar lo contingente al proceso de creación como elemento enriquecedor e irrenunciable (Lázaro, 2019). Lo novedoso de la apreciación de Ruskin es su valoración como guía de enseñanza. Efectivamente, en los manuales y planes de estudio relativos a la realización y producción audiovisual, se obvia por completo este aspecto, y se renuncia a su tratamiento bajo otro punto de vista que no sea la conveniencia de contratar seguros de rodaje y tener *cover sets* preparados en el plan de rodaje. Las iniciativas metodológicas —y teóricas— que pongamos en marcha deben contemplar y manejar este aspecto de manera fundamental y consustancial a la labor creativa audiovisual. Como sostiene Bolz: «Nada es necesario; salvo la contingencia de la distinción desde la cual se observa» (Bolz, en Schroeder, 189).

La segunda directriz que proponemos parte de la diferenciación entre enseñanza e iniciación, con el fin de sugerir la vocación de la segunda en los programas. La iniciación como espacio de experiencia. Experiencia significativa que ha de llegar partiendo de un estado de extrañeza ante las capacidades expresivas del medio. Para iniciar en la creación artística, hay que «dejar que la necesaria extrañeza de la obra de arte haga su lento camino por sí sola» (Bergala, 2007: 67), de la misma manera que Abbas Kiarostami recomienda a sus alumnos de dirección cinematográfica que no nieguen a sus obras la posibilidad de no ser entendidas, o Gerard Genette reivindica para el escritor el «derecho a contradecirse» (Bourdieu, 1978: 151). Volvemos a transitar los necesarios discernimientos entre entendimiento y conocimiento, explicar e iniciar, hacer entender y hacer comprender. Y es que la iniciación, entendida como la experiencia íntima del gesto de creación (Bergala, 2007: 164), pasa, en el terreno de la formación audiovisual, por enfrentar y experimentar las

experiencias necesarias para realizar, en alguna medida, cine. Bergala propone la noción del plano como unidad mínima de iniciación. Nosotros abrimos la sugerencia a otras unidades, más o menos narrativas, pero siempre temáticas y conceptuales, bajo la premisa básica de partida de, a través de la cámara y el micrófono, «decir algo sobre algo».

El siguiente precepto pre-metodológico que proponemos es el aprendizaje y entrenamiento de habilidades-hábitos tan fundamentales como la atención, en primer estadio, la elección, en segundo, e incluso, el amor por el arte en cuanto objeto a elegir entre una infinitud (Bergala, 2007: 109). Esta preparación entroncaría con la mencionada visión erótico-sensible que Steiner representa del proceso de aprendizaje, la cual, más allá de su clara inspiración socrática, señala el componente emocional del proceso y perfila el más valioso de los entrenamientos que debemos proponer y que carecen de una sistematización pedagógica y metodológica en nuestros programas educativos vigentes: el de la intuición. Platón habló de «adivinación» en el aprendizaje, y Pardo ya nos ha ilustrado con su sistema alrededor del principio de posteridad anterior, explicando incluso la necesidad de reconocimiento de la persona amada en el momento del enamoramiento y la deconstrucción —nada *derridiana*, eso sí— del concepto «pre-sentimiento». En cualquier caso, la intuición comienza con la sensación de que algo que aún no es podría llegar a ser². No nos adentramos en esta estimulante senda hermenéutica, sino que dejaremos apuntadas las sugerencias de condiciones y aprendizajes básicos que estimamos pueden conformar una sólida base para el aprendizaje conceptual de la creación filmica, recordando que tomar una decisión no es otra cosa más que adelantar un final posible para la acción.

En cuarto lugar, nos parece de gran utilidad y eficiencia didáctica, recomendar el trabajo sobre el establecimiento de criterios generales y particulares en cada proceso creativo en cuanto a uno de los mayores misterios de la creación artística: la utilización común del verbo «funcionar»³. Esta práctica consuetudinaria del campo profesional, la valoración de los resultados de las elecciones creativas en términos dicotómicos (funciona/ no funciona), se presenta opacamente a los ojos del investigador, ya que no responde a criterios unificados —ni siquiera en cada proyecto en particular— pero, sin embargo, se utiliza con notable eficacia a la hora de establecer las comunicaciones valorativas entre los responsables creativos de los proyectos. Sugerimos al respecto el establecimiento previo de criterios en cada intervención educativa con el fin de profundizar en el desarrollo de ideas complejas y en abstracto sobre los temas y sus posibilidades de actualización, así como la utilización eficiente del lenguaje especializado en la descripción y valoración de las operaciones en juego. Las capacidades previas al establecimiento de sistemas metodológicos que

² Para una deconstrucción minuciosa y ordenada del fenómeno intuitivo, ver SENNET, 2009: 257.

³ En el entorno profesional audiovisual anglosajón el verbo equivalente es «*to work*».

hemos propuesto más arriba —anticipación, atención, elección, intuición...—, o el mentado principio de posteridad anterior pueden sostener; en el reflejo lingüístico del plan de aprendizaje, buena parte del trabajo que acabamos de proponer alrededor del verbo «funcionar» aplicado a la creación audiovisual. Uniendo los puntos anteriores, Pardo nos sugiere, siguiendo a Kant, que esa condición aparentemente intangible que llamamos intuición, y que, en nuestro campo, se verifica en términos de «funcionamiento», puede consistir en un tan peculiar como simple talento como el de saber aplicar las reglas. Sennett es capaz de resumir las tres primeras etapas de su complejo modelo del pensamiento intuitivo en la práctica sistemática de una suerte de «¿qué pasaría si?» frente al consabido tren causal del «entonces», a la vez que nos asegura que la intuición admite entrenamiento (Sennett, 2009: 261).

Las metodologías que pueden adscribirse a esta propuesta tienen, así, un alto componente de auto regulación. Pensamos, por ejemplo, en cómo, clarificando sus propios criterios al respecto, el cineasta Albert Serra renuncia, en su método creativo, a la noción de plano, y parte de la de escena (Serra, 2019). A partir de ahí, las múltiples decisiones operativas que se ponen en marcha se exigen recíprocamente una coherencia metodológica que se deriva de la explicitación de las reglas de juego. Otro cineasta como Jaime Rosales, plantea, claramente inspirado en Alonso, la necesidad de cruzar un concepto temático —*thema*— con un dispositivo técnico específicamente escogido para la obra en marcha —*matriz*— y, a partir de ahí, comenzar la configuración obligada de la creación según los parámetros de la matriz y su valoración —¿funciona...?— como discurso temático a partir —ahora estamos aplicando directamente la teoría de Alonso— de las tensiones en la materialidad de las cuatro puestas (en guion, en escena, en cuadro, en serie) (Rosales, 2019) (Alonso, 2017). Para poder observar, primero, y enseñar, después, el poder creativo de esas tensiones, tenemos que insistir en la conveniencia de reflexionar, ponderar y nombrar esas reglas implícitas sobre la creación de las que venimos hablando en estas páginas.

4. HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÉCTICA DEL AUDIOVISUAL

La educación del pensamiento en el ser humano a través de la dialéctica tiene sus orígenes, como es notablemente conocido, en la escuela socrática transmitida por Platón en los albores de la cultura occidental. Los métodos pedagógicos de Sócrates, basados en la técnica de preguntas y respuestas, basada esta, a su vez, en la refutación, no transmiten conocimiento en un sentido ordinario, didáctico. Lo que pretenden es, en cambio, provocar en el que responde un proceso de incertidumbre, una indagación que ahonda hasta convertirse en auto indagación, en autodidactismo. Para Sócrates, la verdadera enseñanza se lleva a la práctica mediante el ejemplo. Es, literalmente, ejemplar. El significado de la vida justa radica en vivirla. Pone en escena lo que —en el intercambio dialéctico—, se examina, es decir, la vida (Steiner, 2004: 35 y 36).

En esa confrontación con *el otro*, las diferencias que venimos apuntando entre entender y comprender desatan una cadena de implicaciones que se multiplican —literalmente— hasta el infinito en el tratamiento de historias de ficción como el que abordamos al hacer películas. La conversación no puede detenerse nunca, porque, según Gadamer, el arte de comprender significa que nunca somos suficientemente capaces de comprender completamente al otro, y nunca somos capaces tampoco de comprendernos a nosotros mismos, y estos son los verdaderos hechos originarios hermenéuticos. Su sentido es su devenir, y por eso la conversación es la forma auténtica en la cual el hombre aprende a orientarse realmente en su mundo (Gadamer, 2009: 19). El diálogo que no concluye, consistiendo en sí mismo un fracaso, es, al mismo tiempo, un motor de supervivencia, de su propia supervivencia para proseguir hacia una búsqueda indefinida y/o infinita (Pardo, 2005: 55).

Ahora bien, ¿quién es ese *otro* en el proceso dialéctico del creador/ aprendiz audiovisual? Esta cuestión es peligrosa porque puede abrir perspectivas que requieran de demasiado espacio para el que disponemos en estas páginas. El otro puede ser el espectador al que se dirige la obra; puede ser el maestro de cine; puede ser el compañero con el que se debaten los modos de representación y creación; puede ser el propio alumno/ autor; o puede ser, también, como apuntan autores, nuestra herencia cultural, o más delimitadamente, la obra de otros creadores anteriores. A este último respecto, Bourdieu considera, siguiendo a Althusser, que toda obra es, en cierto sentido, una reflexión sobre la distinción específica de su objeto (Bourdieu, 1978: 146). Sea quien sea ese *otro*, es el que marca la regla en este juego sin reglas explícitas. Es, para Sócrates, directamente *la* regla, el necesario interlocutor en el proceso dialéctico que habilita el aprendizaje.

En el caso de nuestro campo de estudio, el pensamiento conceptual se empieza por aplicar a través de la elección de un tema sobre el que tratar. Un tema sobre el que, o bien queremos decir alguna cosa, o bien nos preguntamos algo al respecto. Ya sea en uno u otro de los casos, para lograr nuestro propósito establecemos un punto de vista y un dispositivo expresivo que, a través del complejo intercambio de configuraciones de espacio y tiempo que pone en juego, provoca esa cadena de metamorfosis expresivas que es el cine. En cualquiera de los dos casos, la cosa a explicar o perseguir, el tema, puede ser explicado dialécticamente a través de la introducción de una pregunta. Una pregunta que, necesariamente, quiebra en algún sentido el propio tema en cuestión. Así lo plantea Gadamer en su modelo hermenéutico, y así opera, en general, el pensamiento filosófico (Catoggio, 2009). Lo que aquí defendemos es que la teoría sobre creación fílmica —en cuanto teoría específica, dentro de un más amplio campo que englobaría todo lo cinematográfico— debería situarse más cercana a la filosofía que a las ciencias. Porque, por otro lado, la dialéctica es un procedimiento que aniquila la hipótesis, y la hipótesis que solo puede responder a ser verificada positiva o negativamente, no encaja en el proceso de creación artística que persigue la generación de conocimiento, y no su confirmación. En el mundo del conocimiento tácito y las reglas implícitas en el que envolvemos

la creación audiovisual, trabajamos, peligrosamente, sobre actos de fe colectivos que se sustentan en la repetición incuestionada de actitudes asumidas a través de las cuales construimos en serie artefactos prototípicos de supuesto valor artístico. Y el relativismo común con el que valoramos las obras artísticas se diluye en la ponderación de los procesos de creación apenas filtradas por asistemáticos capítulos de chequeo, de nuevo, sin reglas: el mágico verbo «funcionar». ¿Cómo puede, sin embargo, llegar a aportar conocimiento, a decir algo sobre algo, un proceso semejante? ¿Cómo puede el cineasta, frente a la incontenible realidad, provocar esa cadena de transformaciones expresivas de las que hablábamos? Tendrá que arriesgarse a una amplitud de miras que jamás se habría alcanzado de no haber mirado por los ojos de otro. Y es evidente que el nombre de esa transformación es *aprender* (Pardo, 2005: 675).

Para decir algo hace falta reconocer que aquello que se dice significa algo para para uno mismo y para otro. Para que una palabra llegue a significar algo, tiene que haber otro que esté de acuerdo y, en el límite, es preciso al menos ponerse de acuerdo consigo mismo en que significa lo que significa (Pardo, 2005: 455). Lo que necesitamos es sensibilidad hacia la complejidad. Y, sobre todo, sensibilidad para la complejidad de la propia situación de observación (Bolz, 2009: 187). Según Wittgenstein escribir o leer filosofía sirve únicamente para operar una cierta transformación sobre uno mismo: “La dificultad de la filosofía no es una dificultad intelectual, como lo es la de las ciencias, sino la dificultad de una conversión en la cual lo que se ha de vencer es la resistencia de la voluntad” (Pardo, 2005: 675). Podría parecer que, con esta cita, nos movemos en el terreno de una propuesta dialéctica más hegeliana que platónica, y que entendemos la misión pedagógica como un problema a resolver o, más hegelianamente, como la superación de una contradicción, pero no es este nuestro propósito. Volviendo a Sennett, consideramos necesario evitar la persecución implacable de un problema hasta tenerlo perfectamente detectado en sus propios términos, porque, al hacerlo, éste pierde su carácter relacional (Sennett, 2009: 323), y ese carácter relacional es ineludible en el campo de la creación audiovisual. De hecho, podemos movernos al extremo contrario: cuando Bergala nos explica la aplicación de sus tres operaciones mentales en el aprendizaje fílmico, nos habla, en efecto, de una contradicción fundamental en la tensión generada entre la disposición de elementos en la puesta en escena y la pulsión del registro, de la grabación —las operaciones que él denomina disposición y ataque—, pero habla de una contradicción creadora, y no solo eso, sino que, a continuación, cuando las decisiones que superen estas tensiones generen, al fin, un plano rodado, una unidad cinematográfica, el autor calificará el acto resuelto como dialéctico (Bergala, 2007: 123)

La aplicación al proceso cinematográfico del modelo del argumento predicativo de José Luis Pardo que venimos utilizando tiene su clave reveladora final en la indicación del verbo, entre sujeto y predicado, en el acto de decir/ crear/ filmar/, pero, sobre todo, enseñar algo. Es en esa articulación donde han de generarse, por necesidad, esas transformaciones sustanciales a través de las cuales definimos la compleja labor de la creación audiovisual. Afirmar o negar algo

de algo —sostiene el autor—, o sea, decir algo, implica libertad, «otro nombre para la distancia abierta por la quiebra que pone en evidencia el “es”, que lleva a la quiebra a quienes se limitan a nombrar, a quienes piensan que en el sujeto ya va implícito el predicado y que, en consecuencia, no hace falta decir nada» (Pardo, 2005: 574). Este poner en evidencia el «es», el núcleo de las operaciones creativas sobre los temas, es lo que lleva los mismos temas a la quiebra, a su verdadera —que nunca única— posibilidad de revelación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si la investigación llevada a cabo partía de la hipótesis de que la enseñanza del cine y el audiovisual puede ser contemplada como una educación del pensamiento abstracto, el camino recorrido hasta aquí nos deja con tanto bagaje argumental para sostener e insistir en esta postura, como con una urgente necesidad de completar y desarrollar las implicaciones, tanto teóricas como de aplicación práctica, apuntadas. La articulación del tema como criterio metodológico, a caballo entre teoría y práctica, es una de ellas. El desarrollo del sistema conceptual sujeto/ núcleo transformador/ predicado, en el análisis teórico del proceso creativo, otra.

Del cuadro final resultante, con sus diferentes momentos de observación y enfoques teóricos, nos resultan primordiales dos aspectos a priorizar en las investigaciones futuras. En primer lugar, la necesidad de contribuir a una sistematización teórico-práctica novedosa sobre los procesos de creación fílmica y audiovisual. Como hemos observado, la coyuntura institucional, los hábitos profesionales, las limitaciones del corpus teórico académico vigente y la propia complejidad de la naturaleza del objeto de estudio, hacen necesaria la intervención de nuevas propuestas didácticas que sirvan de orientación en este aspecto crucial y claramente infravalorado que es la teoría de los procesos sobre la creación audiovisual y, consecutivamente, su sistema pedagógico-didáctico adecuado. En segundo lugar, nuestra experiencia docente nutre y justifica en buena parte las reflexiones que impulsan esta investigación. Por ello, y para continuar avanzando en esta línea de trabajo, estimamos conveniente y necesario poner en marcha un estudio de observación, registro, categorización y análisis de los trabajos de creación y los ejercicios didácticos que realizamos en nuestras clases. Es decir, realizar un estudio práctico pormenorizado sobre el manejo de los conceptos abstractos por parte del alumnado en la creación audiovisual. Se trata de un estudio dirigido hacia la generación abstracta, en primer lugar, de ideas creativas sobre temas elegidos y la elaboración y realización de estrategias de creación audiovisual en correspondencia con las ideas trabajadas. Consideramos que el principal interés de este estudio no residiría tanto en comprobar la eficacia de las estrategias propuestas por los alumnos desde unos criterios de coherencia, o, incluso, elocuencia expresiva, sino más bien, y desde un estadio anterior de observación, recabar toda la información

posible e interrelacionada sobre cómo piensa el alumnado actual cuando se le impela a generar este tipo de ideas creativas, es decir, cuál es el estado de la cuestión, a través de la muestra adecuada, sobre el pensamiento abstracto en la etapa de formación de futuros cineastas y profesionales del audiovisual.

A modo de conclusión final, si la idea general motriz de la que partíamos era la de que enseñar cine consiste esencialmente en enseñar a pensar; tanto los argumentos como las limitaciones encontradas, nos permiten afirmar, por un lado, que la hipótesis es plausible, y que hay un claro sustento teórico para seguir trabajando y profundizando en esa línea epistemológica y, por otro lado, que las llaves que abren las puertas adecuadas por las que seguir transitando residen, en buena medida, en los propios alumnos con los que trabajamos en su formación audiovisual a diario, y con los que hemos de poner a prueba los sistemas y las matrices didácticas que comiencen a surgir de las propuestas de aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (2013). El saber hacer del proceso fílmico: del cineasta al filmólogo. *Archivos de la Filmoteca*, 71, XIX-XXXII. Recuperado de <https://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/380>
- Alonso García, L. (2018). El proyecto fílmico y la teoría general de la producción. *Área Abierta*, 18(3), 443-459. <https://doi.org/10.5209/ARAB.59617>
- Arijon, D. (2003). *Gramática del lenguaje audiovisual*. Escuela de Cine y Vídeo.
- Aumont, J. y Marie, M. (1993). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Benet, V. J. (1999). *La Cultura del Cine*. Paidós.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transición del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik J. S., Mark Guzdial & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26:3-4, 369-398.
- Bolz, N. (2009). Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia. En G. Schröder y H. Breuninger (comp.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* (pp. 179-199). Fondo de Cultura Económica.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1978). Campo intelectual y proceso creador. En *Problemas del estructuralismo* (pp. 134-182). Siglo XXI.
- Bresson, R. (1997). *Notas sobre el Cinematógrafo*. Ardora.
- Brown, B. (2008). *Cinematografía. Teoría y práctica*. Omega.
- Camino, J. (1997). *El Oficio del Director de Cine*. Cátedra.
- Català, J. M. (2001). *La puesta en imágenes. Conceptos de dirección cinematográfica*. Paidós.
- Camino, J. (1997). *El Oficio del Director de Cine*. Cátedra.
- Carrière, J.-C. y Bonitzer, P. (1991). *Práctica del guion cinematográfico*. Paidós.
- Carmona, R. (2010). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra.
- Casetti, F. y De Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
- Catoggio, L. (2009). El papel de la reflexión en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Contrastes*, vol. XIV, 65-80. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v14i0.1394>

- Chion, M. (2003). *El Cine y sus Oficios*. Cátedra.
- Ciller, C. y Palacio, M. (2016). *Producción y desarrollo de proyectos audiovisuales*. (2016). Síntesis.
- Clarembaux, M. (2010). Film education: Memory and heritage. [Educación en cine: Memoria y patrimonio]. *Comunicar*, 35, 25-32. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>
- Cortázar, J. (2001). *Cuentos completos/1*. Alfaguara.
- Costa, A. (1991). *Saber Ver el Cine*. Paidós
- Daston, L. (2009). La objetividad y la comunidad cósmica. En G. Schröder y H. Breuninger (comp.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* (pp. 131-156). Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (2009). Lenguaje y música. Escuchar y comprender. En G. Schröder y H. Breuninger (comp.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* (pp. 13-24). Fondo de Cultura Económica.
- González Requena, J. (2006). *Clásico, manierista, posclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Castilla.
- Katz, S. D. (2005). *Plano a Plano, de la idea a la pantalla*. Plot.
- Lázaro, J. A. (2019). *Víctor Erice y la música. La búsqueda de la revelación*. Shangrila.
- Metz, C. (2001). *El significante imaginario*. Paidós.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla de juego*. Círculo de Lectores.
- Rabiger, M. (2009). *Dirección cinematográfica, técnica y estética*. Omega.
- Rosales, J. (2019). *Master Class*. Avilés Acción Film Festival
- Sánchez Ferlosio, R. (1992) *Ensayos y Artículos, II*. Destino.
- Sánchez Rincón, F E. (2011). El aprendizaje basado en proyectos como técnica didáctica en la pedagogía del cine. *Revista Comunicación*, 28, 73-80. ISSN 0120-1166.
- Sarris, A. (1969). *Entrevistas con Directores de Cine*. Emesa.
- Schenk, S. y Long, B. (2012). *Manual de Cine Digital*. Anaya.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Serra, A. (2019). *Metodología y cine contemporáneo*, 57 FICX.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Siruela.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo*. Madrid.
- Tirard, L. (2003). *Lecciones de Cine*. Paidós.
- Tirard, L. (2006). *Más Lecciones de Cine*. Paidós.
- Tranche, R. (2015). *Del papel al plano. El proceso de creación cinematográfica*. Alianza.
- Vera, M & Niño, R. M. (2008). Una experiencia de aula en pedagogía por proyectos: La Enseñanza del Lenguaje Audiovisual desde lo Autobiográfico. *Páginas*, 80, 65-82. ISSN 0121-1633.
- Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana: microanálisis fílmico*. Barcelona, Paidós.

Universidad Carlos III de Madrid, España
jlazaro@hum.uc3m.es

JOSÉ ÁNGEL LÁZARO LÓPEZ

[Artículo aprobado para publicación en marzo de 2021]