

Enseñar cine. Una propuesta de sistematización a partir de la observación de la práctica.

Mascaro, Juan.

Cita:

Mascaro, Juan (2026). *Enseñar cine. Una propuesta de sistematización a partir de la observación de la práctica. VIII Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento. Instituto de la Educación y del Conocimiento - Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Ushuaia.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/viii.jiec/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ep4p/6oO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

Enseñar cine. Una propuesta de sistematización a partir de la observación de la práctica.

Juan Mascaró

Escuela Universitaria de Cine, Video y TV, Universidad Nacional de Tucumán
juanmascaró@gmail.com

RESUMEN

Me propongo un relevamiento de mi experiencia docente y un análisis de las que denominaré “zonas de intersección”, entendidas como espacios de experiencia y reflexión (Dewey, 2007) y *praxis* (Freire, 1979) en el marco de la carrera de Lic. en Cine de la EUCVyTV-UNT (Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión de la Universidad Nacional de Tucumán), que cumplió 20 años. Utilizaré conceptos derivados del pragmatismo del pedagogo John Dewey, y sus aportes en torno a la idea de la escuela como motor de transformación social democrática, el lugar que los intereses de las y los estudiantes pueden ocupar en la práctica cotidiana en el aula, y el rol creativo de los docentes. En el análisis, pondré énfasis en la tensión entre las perspectivas más mecánicas y descontextualizadas y los enfoques vinculados a la capacidad de resolución de problemas en las y los estudiantes. Desarrollaré el relevamiento a partir de algunos componentes de la propuesta formativa de la carrera - como el plan de estudios - y el análisis de las prácticas de las y los estudiantes. Por último, retomaré los aportes de la propuesta de sistematización de la práctica (Torres-Carrillo, 2021), tomando como punto de partida un ejercicio integrador de tercer año de la carrera de cine.

PALABRAS CLAVE

CINE Y EDUCACIÓN - ROL DOCENTE - PRÁXIS EDUCATIVA

“El pensamiento es (...) una conducta vuelta sobre sí misma que examina su finalidad y condiciones, recursos y ayudas, dificultades y obstáculos”
(John Dewey, 1910)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone observar las prácticas de estudiantes en la carrera de cine de la EUCVyTV-UNT a partir de mi propia experiencia docente, utilizando el concepto de aprender haciendo (Dewey, 2007) y la metodología de sistematización de la práctica (Torres-Carrillo, 2021). Creo que es relevante buscar cauce en la tradición de sistematización de la práctica por los objetivos reflexivos que conlleva y porque en las últimas décadas algunas universidades incorporaron la sistematización en sus planes de estudio de carreras como Trabajo Social, Educación y Pedagogía social. Esta observación de la formación de estudiantes de cine en Tucumán en la EUCVyTV-UNT implica involucrar categorías como práctica, acción, procesos y experiencia, desde los saberes y sentires que ha generado su participación en los procesos de enseñanza; por lo cual es fundamental para mí realizar una propuesta de reflexión colectiva que parta del testimonio, la voz de las y los protagonistas, buscando lecturas más ricas de las experiencias.

LA ESCUELA DE CINE DE TUCUMÁN

Quiero comenzar este recorrido recuperando mi propia experiencia como docente en la carrera de cine de la EUCVyTV-UNT desde el año 2009.

Usualmente los materiales académicos realizan el camino inverso: una serie de teorías y conceptos previamente contruidos cimentan el anclaje del análisis de los hechos o experiencias. En mi caso no ocurrió de esa forma: la reflexión sobre mi propia práctica engendró una serie de preguntas, intuiciones, que luego pude poner en diálogo con el pensamiento de autores y autoras. La primera experiencia en el campo audiovisual de la Universidad Nacional de Tucumán se inició en el año 1946, con la formación del Instituto Cine-fotográfico de la UNT, (ICUNT). Sus objetivos fueron inicialmente “la contribución a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, por medio de producciones cinematográficas, informativos científicos y didácticos y que aportaría al desarrollo del arte y el cine nacional” ¹. En las historias de la producción audiovisual en Tucumán suele citarse como fundante el documental “Una institución en marcha”, acerca de la UNT, y su inserción en el Noroeste argentino.



Fotograma del documental “Una institución en Marcha” (1947) / Archivo EUCVyTV-UNT

La Escuela de Cine fue creada sobre la base del Instituto Cine-fotográfico, surgiendo así la carrera de Tecnicatura Universitaria en Medios Audiovisuales que comenzó a dictarse a partir del ciclo lectivo 2005.

Alejandra Guzzo, docente de producción en la EUCVyTV-UNT, narra los inicios de la carrera y la convocatoria a docentes externos: *“La carrera surgió a principios de los 2000. (...) Bajo la gestión del rector Marigliano, había una intención de convocar realizadoras y realizadores de Buenos Aires y de Córdoba que tenían relación con el primer director de cine de la escuela:*

¹ Fuente: <https://www.escueladecine.unt.edu.ar/historia-de-la-escuela/>

Eduardo Sahar, director de fotografía muy reconocido en el norte. En ese marco se pensó en una tecnicatura, y después en el 2012 se amplió a licenciatura con la idea de que vinieran también profesionales de Buenos Aires, de la industria y de diferentes oficios”²

En 2009 fui convocado como profesor del área de Montaje³. El montaje cinematográfico es, a la vez, una tarea más bien técnica correspondiente a la última etapa del proceso de construcción de una película. A su vez resulta ser un elemento constitutivo del lenguaje cinematográfico, por lo cual está presente desde la escritura del guión, luego en el tratamiento realizado por directores o directoras, y por supuesto en la etapa de postproducción. Esta doble concepción - una más restringida y otra ampliada del montaje - habilita el enfoque del trabajo docente de diversas maneras. Mejor dicho: permite al docente alternar propuestas vinculadas por un lado al aprendizaje del oficio de montajista, y por el otro a pensar prácticas integrales desde el montaje como idea, como propuesta narrativa de un discurso audiovisual. No es mi intención detenerme en las especificidades disciplinares, sino más bien lo contrario: pensar cómo se aprende el cine.

Cuando ingresé como docente a la EUCVyTV-UNT la carrera llevaba cuatro años de creada y la necesidad de brindar formación en determinadas áreas (realización, guión, producción, montaje) obligó a buscar docentes a partir de sus antecedentes en la realización y producción de películas, en regiones donde había producción cinematográfica sostenida, como Buenos Aires o Córdoba.⁴

PRIMERAS EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Durante mis primeros años en la escuela, la dinámica de trabajo estaba en construcción. Si bien había un plan de estudios y - en palabras de un ex director académico con el que tuve una extensa charla - “la escuela se había criado silvestremente”. Este panorama, en el que las coordenadas y orientación de la carrera no estaban predefinidas aún, me alentó a realizar experiencias integrales. Por ejemplo, iniciamos con un grupo de estudiantes un viaje al sur de la provincia de Tucumán, al dique de Escaba (a unos 25 km de la localidad de Juan Bautista Alberdi) donde se alojaba una importante colonia de murciélagos en peligro de extinguirse por la acción del ser humano. Sin entrar en los pormenores del tema, me interesa narrar como la experiencia de salir del aula y encarar - por primera vez para esos estudiantes - la producción de un material documental se convirtió en un indicio para mí en varios sentidos.

Por un lado, el hecho de que el documental no pudo realizarse por completo - puesto que el tiempo en el lugar, en contacto con protagonistas y paisajes, fue demasiado breve - permitió romper el imaginario vinculado a que el cine documental se podía construir mientras se

² Luz, cámara, formación: aprender cine en Tucumán. La nota (Tucumán, noviembre de 2025) <https://lanotatucuman.com/95797-2/actualidad/28/11/2025/95797/>

³ Tradicionalmente, el montaje cinematográfico es entendido como el proceso de postproducción en el que se seleccionan, ordenan y unen las tomas filmadas para crear la narrativa final de una película. Es una herramienta fundamental que define el ritmo, la estructura y la emoción de la obra.

⁴ Los años transcurridos, el hecho de que comenzara a haber egresados de la escuela de cine y el fomento público fueron modificando este escenario, y se comenzó a hablar de un “nuevo cine tucumano”, por lo menos desde el año 2017

investigaba, a modo de diario de viaje, casi sin guión. Esto no fue posible porque el tema tenía una cantidad de aristas (ecológicas, sociales, económicas) que se iban multiplicando en la medida que el grupo abordaba el escenario y sus protagonistas. En ese momento opté como docente por “dejar caer” el documental. Otra opción hubiera sido suplir el desconcierto del grupo de estudiantes ante una realidad desbordante con mi oficio y experiencia. Es una disyuntiva que se presenta a menudo en mi trabajo docente. Con sus matices, en ocasiones el interponer alguna respuesta procedimental y allanar el camino para que un proyecto se concrete, ha permitido llegar al final del camino y evaluar la experiencia. En este caso, no hubo evaluación colectiva posterior, y considero que el proceso quedó trunco, incluso a riesgo de que parte del grupo lo viviera con cierta frustración.

Otra experiencia que pude vivenciar como docente fue que al salir del aula las relaciones cambiaron, cobrando mayor horizontalidad. Mi autoridad como docente, si bien aún vigente, estaba matizada. Yo era un forastero en el lugar que visitamos juntos. En cambio, dos de los estudiantes tenían a su familia allí y conocían caminos, personas y rutinas. De esta manera, el éxito de la actividad dejaba de pivotar exclusivamente en “hacerle caso al maestro”.

Como contrapartida a esta labor de “facilitador”, se fue desarrollando en mi formación docente una perspectiva que noté desde el inicio - en todas las instituciones educativas donde trabajé - ocupaba un lugar central y concentraba gran parte de las expectativas de autoridades y estudiantes: ser un docente que habla. Que expone con cierta claridad, desarrolla conceptos, cita películas, amplía con ejemplos y conceptos de autores, comparte vocabulario vinculado a la disciplina... Comencé a percibir que este lugar de referente del conocimiento en mis clases, unas veces se complementaba y otras obstruía la labor facilitadora que antes describí, más vinculada a la escucha y la observación de las y los estudiantes.

Con el paso del tiempo comprendí que mis definiciones e intentos en mi labor docente difícilmente resonarían y tendrían continuidad en el tiempo de forma aislada. Era fundamental descubrir que cultura institucional se iba moldeando más allá de mis clases, a partir de las prácticas y pensamiento de otras y otros docentes. Y también qué imaginarios sobre aprender cine portaban autoridades, profesores y estudiantes. Con ese fin intenté relevar declaraciones de la comunidad educativa de la EUCVyTV-UNT sobre el cine y su aprendizaje en algunos medios de Tucumán. Y las analicé en un artículo ⁵ observando la incipiente construcción de un imaginario que denominé “salto tecnológico a la alfombra roja”, constituido por tres premisas:

- A) La formación en oficios del cine es una gimnasia, un “aprender haciendo”, pero ligado al concepto de “entrenabilidad para el mercado” (Bernstein, 1996)
- B) El éxito en la carrera cinematográfica es un salto a la competencia en festivales de cine o espacios visibles, atado a la opinión de expertos (críticos de cine)

⁵ Juan Manuel Mascaró (2017). Tecnología y aprendizaje del cine en Tucumán: dos notas del diario La Gaceta. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-022/34>

C) El trampolín para ese salto está establecido por la creatividad y el manejo hábil de la tecnología entendida como novedades de mercado.

En ese momento, a partir del seguimiento de las notas, observé que algunos estudiantes se oponían a este “imaginario” y reivindicaban recorridos propios de aprendizaje y preguntas acerca del “para qué” aprender cine.

De esa etapa en la escuela sobrevino una segunda experiencia, esta vez concluida como película. “Bazán Frías elogio del crimen” - finalizada 2019 pero creada a partir de intercambios con estudiantes en años previos - tomaba la figura histórica de Andrés Bazán Frías, un bandido social, una suerte de Robin Hood tucumano, para intentar representar en una cárcel actual escenas de su vida a partir de un taller de actuación que se desarrolló durante varios meses en el viejo comedor del penal. Esta experiencia me mostró que podía construir un colectivo de trabajo con estudiantes y egresados de la EUCVyTV, rompiendo por momentos la asimetría docente-alumno. La firma autoral fue colectiva: el film se estrenó como “una película de Cine Bandido” y las relaciones dentro del grupo durante el proceso de la película fueron las más horizontales que recuerde en mi larga experiencia de trabajos grupales en el cine. Se distribuyeron roles, a la vez que se generaron instancias en las que el colectivo todo interactuó con los reclusos y las autoridades de la cárcel. Teníamos un lenguaje común para entendernos. Habíamos pasado por una formación común.⁶ Pero además compartimos la idea de un cine social con objetivos comunes. Si bien Cine Bandido no prosperó como espacio productor de otros proyectos, pudimos reflexionar internamente sobre las características - e incluso las tensiones - del hecho colectivo de hacer cine de esta manera. Y acerca de los aprendizajes que conllevó esa experiencia.⁷

⁶ El cine documental permite a veces la conformación de equipos interdisciplinarios donde quienes “venimos” del cine interactuamos con personas del lugar que se suman a la construcción de la película, o colegas de otras disciplinas que realizan las entrevistas, o investigan el tema. En mi caso, la experiencia de “Bazán Frías...” se presenta como aquella en la que más me reconocí conformando un grupo de cine.

⁷ ¿Quién es el autor de la película Bazán Frías, elogio del crimen? en La Nota Tucumán (2020) <https://lanotatucuman.com/quien-es-el-autor-de-la-pelicula-bazan-frias-elogio-del-crimen/actualidad/15/11/2019/40873/>



Fotograma de Bazán Frías, elogio del crimen (2019)

LA CARRERA DE CINE

El plan de estudio vigente para la carrera contempla en 2026 una cursada de cinco años, con una tecnicatura universitaria de tres años. La carga horaria total es de 3.624 hs. reloj, y al comenzar el 2º año se decide una orientación entre seis opciones: Producción, Dirección, Guión, Fotografía, Sonido, Edición y Montaje. A partir de tercer año se incorpora una materia electiva, y la posibilidad de realizar pasantías en organismos públicos o privados, para desarrollar prácticas supervisadas relacionadas con la formación. Se pueden cursar materias de otra orientación como estudiante vocacional, para profundizar un área de conocimiento. Según las competencias de la carrera, esta se propone formar “para la integración de equipos en emprendimientos privados o estatales de producción audiovisual, que requieran: asistir en las tareas de producción y realización audiovisual y multimedial; dirección, guionado, fotografía, cámara, montaje y sonido; colaborar y asistir en todas las tareas de organización y dirección de talleres de producción y realización audiovisual y multimedial; manejar técnicas e instrumentos propios de la realización de productos audiovisuales en cine, video, televisión y multimedia; operar el equipamiento específico en general (cámaras, grabadores, consolas de sonido, etc.)”⁸

Un recorrido rápido por el plan de Estudio 2025, permite observar que de las seis materias en oferta académica para primer año, una sola se ofrece como taller, durante el segundo

⁸ Fuente: <https://www.escueladecine.unt.edu.ar/>

cuatrimestre. En segundo año, la proporción es seis de dieciséis. En tercero siete de quince. En cuarto tres de cinco. Y en quinto año el total de materias son talleres ⁹.

Más allá de las nomenclaturas, y del hecho de que en materias consignadas como seminarios también las y los docentes de los distintos años proponemos a los estudiantes actividades prácticas, es en los talleres - y como veremos más adelante solo en algunos de ellos - donde la y el estudiante tiene la posibilidad de prácticas integrales - pasando por todas las etapas de la producción audiovisual desde la concepción hasta la exhibición - e integradoras - junto a las otras áreas u orientaciones-. En la distribución de talleres a lo largo de la carrera queda establecida la idea de que a medida de que los estudiantes avanzan, la práctica es mayor. O, como ha expresado algún profesor en charlas sobre el tema: “primero hay que saber de cine para después hacerlo”.

A medida que fui profundizando en el relevamiento de distintas carreras de cine de nuestro país y del mundo ¹⁰, descubrí que lo que podríamos entender como práctica no es linealmente detectable a través, por ejemplo, de la cantidad de talleres o espacios de producción audiovisual de cada carrera. Primero porque al interior de materias con otra denominación, es probable que los docentes realicen prácticas más o menos abarcativas del “hecho cinematográfico”. Pero también porque el hecho de que exista una práctica no asegura aprendizaje.

Las dos experiencias que describí antes me impulsaron a pensar la siguiente paradoja: cuando intenté una práctica integradora a partir del precepto del “aprender haciendo” dentro de la escuela, esta quedó trunca, sin reflexión, sin poder pensar junto con estudiantes qué enseñanzas quedaban presentes, qué sentidos acerca del cine decantaban. Por otro lado, cuando esa experiencia fue más completa, se dió por fuera de los espacios formales. Fue más allá de la carrera, de las materias, del aula.

En definitiva, mi experiencia individual como docente en la escuela, la observación de algunos sentidos circulantes en la cultura institucional, y de la distribución de espacios destinados a la práctica en la carrera, me impulsaron a conocer más acerca de las potencialidades y los límites de la premisa “aprender haciendo”. Y en eso llegó John Dewey ¹¹.

⁹ Fuente: <https://www.escueladecine.unt.edu.ar/>

Total de materias (oferta): 57 (sumando las electivas). **Talleres** (oferta): 20 (35 %). **Talleres por año**: 1er-1/6 (16.6 %), 2do-6/16 (37.5 %), 3ero-7/15 (46.6 %), 4to-3/5 (60 %), 5to-4/4 (100 %)

¹⁰ Desde 2024 relevé las carreras de cine a partir de los planes de estudio de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA, Diseño de Imágen y Sonido), Universidad Nacional de Córdoba (UNC- Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales), Universidad Nacional del Centro (UNICEN), Universidad del Cine (FUC), Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Artes), Universidad Nacional de Río Negro (Escuela de Artes), Escuela Provincial de Cine y Televisión de Rosario, Universidad Nacional de Rosario (UNR, Licenciatura en Comunicación Audiovisual) Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF - Licenciatura en Medios Audiovisuales).

¹¹ En realidad Dewey no “llegó”. Más bien yo llegué a él. Conocí la obra de John Dewey en el marco del curso de posgrado denominado “Aportes metodológicos desde la educación popular: diálogos entre saberes populares y técnico-profesionales”, coordinado por Javier Di Matteo y Betina Plaza en la Universidad Nacional de Luján. Dewey no formaba parte de la bibliografía del curso, pero su nombre asomó en uno de los tantos encuentros.

Estas reflexiones se pusieron en diálogo con uno de los pilares fundamentales de la filosofía de Dewey ¹² es el concepto de experiencia, que expresa la unidad y la continuidad de las diferentes dimensiones de la vida del ser humano en sus relaciones con el mundo físico, social y político, en contra de cualquier dualidad o concepción abstracta de los diferentes aspectos de nuestra existencia. Entre el ser humano y la naturaleza no existe oposición, sino continuidad, y esta continuidad debe considerarse la base de la conducta humana.¹³

LA ESCUELA LABORATORIO



Escuela Laboratorio de Chicago (1896) / UCLS Chicago Archive

¹² John Dewey es parte del pragmatismo, un movimiento filosófico norteamericano de carácter empirista, centrado en la vinculación de la práctica y la teoría. Describe un proceso en el que la teoría se extrae de la práctica y se aplica de nuevo a la práctica para formar lo que se denomina práctica inteligente. Fue creado en los Estados Unidos a finales del siglo XIX. Charles S. Peirce, William James y John Dewey son algunos de sus referentes.

¹³ Esquematizando el razonamiento de Dewey (1859-1952), podemos articular brevemente su concepto de «experiencia» en diálogo con otras teorías de la época. La concepción tradicional, común tanto al pensamiento empirista como al de tradición kantiana (las dos escuelas de pensamiento dominantes en el siglo XIX), asimila la experiencia a un hecho cognoscitivo, sitúa el conocimiento como el origen de la experiencia: no hay experiencia sin un proceso cognoscitivo y consciente. En realidad, afirma Dewey, la experiencia «es un hecho de la relación entre un ser vivo y su entorno natural y social». Precisamente la teoría de la evolución y los nuevos avances en biología habían puesto de relieve el hecho de que «experimentar significa vivir y que el vivir tiene lugar dentro y a causa de un entorno, y no en el vacío. Donde hay experiencia hay un ser vivo. Donde hay vida hay un doble nexo con el entorno»

Las teorías de Dewey también partieron de la práctica. Entre sus distintas experiencias pedagógicas se destaca la denominada “Escuela Laboratorio”, que funcionó en la Universidad de Chicago entre 1896 y 1904. Chicago era una ciudad con un clima de reforma social y política al finalizar el siglo XIX. La escuela abrió sus puertas en 1896, con la colaboración de un grupo de familias, 16 niños/as y dos profesoras. Luego esa matrícula creció. Tradicionalmente el sistema educativo se había basado en una idea de conocimiento como algo abstracto y separado de la praxis que lo determina, entendida esta como unión del pensamiento y la acción. En la escuela de Dewey, por el contrario, los niños aprendían un saber desempeñando actividades que normalmente desarrollaban en la vida real. Se implicaban en proyectos prácticos, desde sus inclinaciones naturales e intereses. Se aprendía lo que se necesitaba a fin de realizar tareas útiles. Se emprendían las actividades más variadas, de la costura a la carpintería, el trabajo del hierro o la cocina, y las niñas y niños aprendían también a elaborar los utensilios que necesitaban para realizar las diferentes tareas. La cocina, por ejemplo, era especialmente útil para aprender casi todas las asignaturas científicas impartidas. Aritmética (midiendo y pesando los ingredientes con instrumentos fabricados por ellos mismos), química y física (observando los procesos que se producían al cocinar, como la combustión), biología (estudiando los procesos de digestión y nutrición), geografía (explorando el entorno en el que viven plantas y animales). Los cursos, dado su carácter lúdico y constructivo, eran divertidos, por lo tanto, según el testimonio de dos docentes de la escuela-laboratorio, se impartían sin “ninguna sensación de aburrimiento ni por parte de los niños ni por parte de los docentes”¹⁴

Más adelante, en su texto “Cómo pensamos” (*How we think*, 1910) Dewey describe de qué manera el pensamiento reflexivo debe considerarse como un recurso necesario y complementario de la práctica. La reflexión permite elevar la mirada y superar las formas más inmediatas de comportamiento, comprender de modo más general las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos. En sus palabras: “La mejor manera de pensar se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”. (Dewey, 1910, p.19)

Asoma aquí una forma diferente de entender la inteligencia, más vinculada a la capacidad para resolver problemas que a ciertas habilidades que en general el sistema educativo fomenta y premia, como la memoria y la velocidad.

DE NUEVO EN LA EXPERIENCIA

Encontrarme con las reflexiones de John Dewey me transportó inmediatamente a decenas de situaciones que compartí y protagonicé en el aula en mis años en la EUCVyTV-UNT. Hasta el límite de sentir pudor por la minuciosa manera en que una mirada atenta lo descubre... los

¹⁴ Dewey. Experimentar el pensamiento. Dewey. Sperimentare il pensiero. Andrea Parravicini, 2016

desnuda a uno y a otras y otros docentes en una infinidad de falencias que inciden en la posibilidad de aprender de nuestras y nuestros estudiantes.

En todos estos años descubrí que el hecho de que la materia que dicto tenga una base técnica - el montaje en el cine se lleva delante necesariamente a través de equipos y programas de edición - establece cierto perfil de estudiantes: menos protagonistas, en general menos locuaces, trabajando durante periodos de tiempo extensos en cierto anonimato para construir narraciones que otros crearon ¹⁵. Comprobé con asombro en más de una ocasión que los buenos montajistas no siempre eran buenos estudiantes en el resto de las materias. Las mismas cualidades que la escuela esperaba de mí como docente se esperaban de ellas y ellos: que sepan hablar. Saber cine es centralmente saber hablar de cine, o saber escribir de cine. Así, una serie de dispositivos - la clase oral, el examen, la participación en clase ligada a responder correctamente preguntas del docente - se encaminan a confirmar, legitimar y estimular ese perfil de estudiante. Sumando además una variable que mejora cualquier calificación: la velocidad. En tanto Dewey escribía hace más de un siglo; “A veces la lentitud y la profundidad de respuesta están íntimamente relacionadas. Para digerir las impresiones y traducirlas en ideas sustanciales hace falta tiempo. La «brillantez» puede ser sólo un fulgor pasajero. La persona «lenta pero segura», ya sea un niño, ya un adulto, es alguien en quien las impresiones calan hondo y se acumulan, de tal modo que el pensamiento se produce en un nivel más profundo que el que tiene lugar en quienes soportan una carga más ligera”. (Dewey, 2007. p. 60)

LOS TRABAJOS PRÁCTICOS INTEGRADORES: ¿UNA PRÁCTICA EN EXTINCIÓN?

Retomando el análisis de los espacios de práctica en la carrera de cine de la EUCVyTV-UNT, en un momento de mi recorrido como docente comencé el diálogo con otras y otros profesores. Intentamos revertir esa tendencia de pocas prácticas en el primer tramo de la carrera. Alejandra Guzzo, de la cátedra de producción, da cuenta de las motivaciones para el inicio de ejercicios integradores en segundo y tercer año: *“El ejercicio integrador surge desde la cátedra de Producción. Propusimos en el 2007 los primeros talleres, con algún aporte económico de la escuela, para que empezara a ser lo que es característico en la formación del lenguaje cinematográfico; porque esto es un lenguaje que hay que adquirir como se adquieren de pequeño las primeras letras de nuestro abecedario. Entonces propusimos hacer cortos con la integración de todas las cátedras del eje instrumental que son Dirección, Producción, Guión, Montaje, Sonido y Fotografía. (...) Para los alumnos es de una motivación muy alta y de una necesidad extrema, tanto en segundo como en tercer año, porque tienen una carga teórica en su formación y ejercicios prácticos parciales. Pero la posibilidad de descubrir que hay un equipo*

¹⁵ En los últimos años, más intensamente después de la pandemia, se sumó un nuevo perfil de estudiante que cursa la orientación de montaje: quien busca las herramientas de edición para realizar transmisiones en directo. Los “youtubers” o “streamers” tienen perfiles distintos a los descriptos para los montajistas. Material para otro artículo.

*que tiene que convivir y trabajar todo junto, y que los lleva finalmente a entender que el cine y todo proceso de producción audiovisual es un hecho colectivo, eso solamente lo ven con los trabajos integradores”*¹⁶

Y sobre la relación entre la actividad y el aprendizaje, describe Amadeo Pellegrino, de la cátedra de fotografía: *“Es una cooperación entre las cátedras, con el objetivo de beneficiar al estudiante y que se relacione con estudiantes de otras áreas, y que de esa interacción pueda surgir un aprendizaje. Un aprendizaje que no se tiene en otro ámbito, que se tiene en la práctica, que es estar juntos y tomar decisiones en conjunto, exponer criterios, hacer de alguna forma una apuesta en común, tomar decisiones que afectan a un grupo y no estar sentados solos, tomando decisiones particulares y unitarias. Entonces, a mí me parece enriquecedor el trabajo con los integradores, y creo que ese es el gran valor. Los estudiantes muchas veces lo viven con cierta angustia, no saben bien todavía cómo afectan sus decisiones o cuál es específicamente el trabajo que tienen que hacer en cada rol. Entonces, eso también sirve para que aprendan a delimitar el espacio en el que tienen que trabajar. Más allá de la separación en roles, lo que nosotros les pedimos es que trabajen de forma mancomunada y traten de colaborar entre áreas”*¹⁷

En este último testimonio aparecen varios tópicos que ayudan a pensar el lugar que ocupa esta actividad en la formación de las y los estudiantes. Por un lado, la cuestión de *aprender haciendo*. Yo también percibo en las y los estudiantes de montaje que no hay ningún otro ejercicio que realicemos en la materia o entre materias que ponga en juego de la manera en que lo hacen estos cortometrajes integradores la necesidad de incorporar habilidades para resolver determinadas instancias, gestionar conflictos, crear soluciones. Pero ¿qué aprendemos al hacer? ¿Solo la tarea que ejercitamos? Para J. Dewey, hay algo incluso más relevante: en la práctica ejercitamos el pensamiento. *“La organización intelectual se desarrolla (...) como acompañamiento de la organización para lograr un fin, no como resultado de una apelación directa a la capacidad de pensar. La necesidad de pensar para conseguir algo que trascienda al pensamiento es más poderosa que la de pensar por el puro hecho de pensar”* (Dewey, 2007, p. 63)

Por otro lado, Pellegrino menciona la angustia de los estudiantes. Es posible que se crucen varias causas que confluyen en este estado o sensación. Por un lado la falta de gimnasia¹⁸ en este tipo de ejercicios, que involucran una suerte de caos creativo que debe gestionarse colectivamente. Pero creo también que el hecho de que no se realicen reflexiones sistemáticas sobre lo aprendido, colabora en un estado de cosas similar a aquel que mencionaba más arriba en la experiencia del Dique de Escaba: no hay cierre, no hay síntesis colectiva.

¹⁶ Entrevista realizada para el artículo “Luz, cámara, formación: aprender cine en Tucumán”. La nota (Tucumán, noviembre de 2025) <https://lanotatucuman.com/95797-2/actualidad/28/11/2025/95797/>

¹⁷ Entrevista realizada para el artículo “Luz, cámara, formación: aprender cine en Tucumán”. La nota (Tucumán, noviembre de 2025) <https://lanotatucuman.com/95797-2/actualidad/28/11/2025/95797/>

¹⁸ Más adelante intentaré contar de qué manera se han ido perdiendo en la carrera de cine algunos de los espacios para la realización de cortos integradores.

Otra variable importante del ejercicio integrador es la exhibición de los materiales terminados. Cada año se estrenan los cortos realizados en la sala de cine espacio INCAA de San Miguel de Tucumán. Es una jornada de festejo por la tarea realizada, pero también de resonancia de los temas e historias narradas. El cine es un oficio pero también un vehículo de ideas, de perspectivas acerca del mundo. La exhibición de los materiales es una forma intensa de conocer a nuestras y nuestros estudiantes a partir de historias creadas por ellas y ellos mismos, donde se expresan sus temas de interés y su visión del mundo. Y el hecho de que lo que se produce “rebote” en un público no es un hecho menor. Sobre todo por aquello de que *“El pensamiento válido es socialmente importante”* (Dewey, 1993, p. 39).

En los últimos años el primero de los ejercicios integradores - el de segundo año - corrió riesgo de desaparecer. De hecho durante algunos ciclos lectivos no se llevó adelante. Las razones son varias: los desacuerdos entre cátedras para llevar adelante una coordinación de los trabajos ¹⁹, la falta de apoyo de las autoridades académicas, la ausencia sostenida de un presupuesto para los ejercicios sumada a la falta de renovación de equipos (cámaras, sonido, islas de edición). En síntesis, el espacio dedicado a este tipo de ejercicios es menor que años atrás ²⁰.

UN TERRENO ABONADO PARA SEMBRAR REFLEXIÓN



Rodaje de cortos integradores / EUCVyTV-UNT, 2024

¹⁹ Esto generó que por ejemplo la cátedra de dirección - una de las orientaciones más importantes en el proceso de construcción de los cortos - dejara de participar.

²⁰ El tiempo asignado a cada docente para llevar adelante su tarea es obviamente relevante. Los talleres forman parte del Eje instrumental operativo de la carrera. En el plano gremial, se planteó a las autoridades de la escuela que, visto que cada orientación tiene asignada una carga horaria de 12 hs. semanales en el Plan de estudio - 24 hs para los dos años - para cubrir la cantidad de horas asignadas se necesitan dos docentes con dedicación exclusiva. Por lo tanto, se arbitren los medios para completar las dedicaciones necesarias. Algo que al día de hoy no ocurrió en todas las materias.

Considero a los trabajos integradores de segundo y tercer año de la carrera de cine de la EUCVyTV-UNT como zonas de intersección entre la teoría y la práctica, entendidas estas como procesos del hacer y pensar que permiten el cruce, la integración de conceptos y habilidades de las distintas orientaciones o áreas del quehacer audiovisual. La usual división entre materias teóricas y prácticas no llega a explicar el problema, no se trata solo de una exploración “desde afuera” de la carga horaria que tienen las materias prácticas en una carrera sino del lugar institucional que ocupan, la forma en que esta vertebrados esos espacios y la forma en que los conceptos se ponen en movimiento a partir de una práctica. Enfocando los ejercicios integradores, observo que el proceso es potencialmente más rico, y que necesita de una reflexión sistemática a partir del hacer.

UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

En el proceso de acercamiento a la experiencia de estudiantes y docentes de cine en la EUCVyTV-UNT me parece importante una sistematización intencionada y colectiva para:

- Arribar a una comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica.
- Construir una mirada más estructurada y más profunda del proceso vivido.
- Fortalecer la práctica a partir de entender colectivamente - y en clave pedagógica - lo que se produce en la práctica.
- Ahondar en el conocimiento de nuestro estudiantado ²¹

En su propuesta de sistematización de experiencias ²² Alfonso Torres Carrillo (2021) da cuenta de que esta metodología está presente en procesos de organización social y acción colectiva, en la formación profesional y empleada en programas de extensión universitaria y como base para la formulación de las políticas públicas. Y que algunas universidades incorporaron la sistematización en sus carreras y postgrados como Trabajo Social, Educación y Pedagogía social. La sistematización es *“una producción intencionada de conocimientos (...) no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas. Este primer rasgo nos sitúa en un nivel epistemológico; es decir, nos exige una posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, (...) un “alto en el camino” para definir las preguntas y los ejes temáticos en torno a los cuales se articulará la sistematización y diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia común”* (Torres-Carrillo, 2021, p. 39) y que como producción colectiva de

²¹ “En la metodología dialéctica el punto de partida no es el saber del educador, sino la práctica social de los educandos. Esa práctica constituye el eje alrededor del cual gira el proceso educativo. Antes de elaborar conceptos, es necesario extraer de los educandos los elementos de su práctica social: qué son, qué hacen, qué saben, cómo viven, qué quieren, qué desafíos enfrentan”. (Freire y Betto 2014:63)

²² Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa (Alfonso Torres-Carrillo, 2021)

conocimientos. *“La participación en el proceso sistematizador no significa que todos hagan de todo, sino que las principales decisiones investigativas (por qué y qué sistematizar, cómo hacerlo, cómo ir analizando e interpretando la información, cuándo y a quién ir comunicando los resultados, qué hacer con lo que vamos comprendiendo, etc.) sean compartidas”* (Torres-Carrillo, 2021, p. 39) y que como tal, el proceso de trabajo sistematizador *“Reconoce la complejidad de las prácticas educativas (...) condicionadas por los contextos político, social y cultural donde surgen (...) privilegiando los significados que los actores le atribuyen (...). Ello no riñe con la definición de unos ejes problemáticos que focalizan la indagación, generalmente definidos por el colectivo en función de sus necesidades presentes”*. (Torres-Carrillo, 2021, p. 40) Tomando en cuenta estos objetivos, propongo conformar una *ruta metodológica* para retomar la experiencia de los cortos integradores en la EUCVyTV-UNT que contemple:

- 1) La decisión de realizar la sistematización, conformando un acuerdo entre cátedras participantes y estudiantes sobre la pertinencia y oportunidad de llevarlas a cabo.
- 2) La definición de las preguntas y los temas eje de la sistematización, los ejes en torno a los cuales se focalizará la reconstrucción de la experiencia del trabajo integrador. A la vez preguntas encaminadas a relevar cuales son los desafíos que el colectivo visualiza desde su presente y sus opciones de futuro.
- 3) La reconstrucción narrativa de la práctica cuya meta es la producción de un relato consensuado en lo referente a los ejes temáticos definidos por las preguntas. En este sentido, *“la confrontación de las diversas versiones permite identificar continuidades, rupturas, periodos y episodios significativos del proceso”*. (Torres-Carrillo, 2021, p. 42)
- 4) Re-construcción analítica de la práctica a partir de la ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información y construcción de categorías (unidades temáticas de análisis) que faciliten la agrupación de información.²³
- 5) Interpretación crítica de los hallazgos.²⁴
- 6) Síntesis y elaboración de balances interpretativos finales, iniciando la redacción de una síntesis con los balances interpretativos finales
- 7) Presentación de resultados de la sistematización.²⁵

UNA ESCUELA DE LA PRAXIS

En el cruce de mi experiencia docente en la EUCVyTV- UNT con los conceptos de aprender en la práctica (Dewey, 2007), praxis (Freire, 1979) y sistematización (Torres-Carrillo, 2021) llegué a la

²³ “Las categorías pueden definirse en las preguntas de investigación o constituirse a partir de la lectura recurrente de la información de campo, (...) Las posibilidades para realizar el análisis de la información de campo son múltiples y dependen de la claridad y creatividad del equipo” (Torres-Carrillo, 2021, p. 44)

²⁴ “Para Aracelly de Tezanos (1998) el proceso de interpretación supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: la realidad (o información analizada a través del texto descriptivo), la teoría acumulada (conceptualizaciones que profundizan la comprensión) y el(la) observador” (Torres-Carrillo, 2021, p. 44)

²⁵ “Los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, según los colectivos sociales a los que se les quiere hacer llegar” (Torres-Carrillo, 2021, p. 45)

conclusión de que, por un lado, es necesaria la reflexión sobre lo hecho como modo de superar el mero aprendizaje de tareas relacionadas a las áreas del cine. Por el otro, la experiencia de los ejercicios integradores de segundo y tercer año de la carrera como espacios de intersección deben ser asumidos de forma integral. Las materias formativas corren el riesgo de perder contacto con la práctica. Las asignaturas prácticas corren el riesgo de volverse puramente mecánicas. En el plano institucional, está pendiente un debate con participación de estudiantes, docentes y autoridades para definir un rumbo, fortaleciendo experiencias como las de los trabajos integradores. Planificar, hacer, reflexionar sobre lo hecho: praxis educativa (Plaza, 2025)²⁶. Esta forma de trabajo debe tener un lugar más importante en la cursada, espacio específico en el calendario académico anual, y más recursos técnicos. Es vital reivindicar el debate entre cátedras como método de formación de los estudiantes. Ordenarlo desde la coordinación de la carrera. El hecho de que haya distintas miradas sobre el cine no debe esconderse al interior del aula bajo el modelo “cada maestro con su librito” sino ponerse en relación. Estimular a estudiantes a construir su propio dispositivo y mirada para hacer cine. Lo mismo entre los ejes teóricos y prácticos de la carrera. El cine es ideas, lenguaje y mediación tecnológica. Pero es todo eso articulado. Un espacio de formación debe promover esas zonas de integración de saberes todo el tiempo. En la escuela que necesitamos los docentes de las materias más apartadas y aparentemente sin contacto alguno, deben juntarse para recomponer el rompecabezas de la realidad, hoy sacrificado en divisiones disciplinarias burocráticas.

BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, J (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paídos. (Trabajo original publicado 1910).
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado 1916).
- FREIRE, P. (1979) “Astutos e inocentes” en *Conscientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (San Pablo: Cortez & Moraes).
- PLAZA, B. (2025). “Construcción de aprendizajes en movimiento(s). Una experiencia de economía popular en el Mercado Cooperativo Pueblo a Pueblo de Luján (2020-2021)”. Tesis de Maestría en Educación Popular de Adultos. Universidad Nacional de Luján.
- TORRES-CARRILLO, A. (2021) “Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa” en *Prospectiva Revista de Trabajo Social e intervención social*, No. 31, ene.-jun. 2021, pp. 27-47

²⁶ En su tesis *Construcción de aprendizajes en movimiento(s)* (UNLu, 2025) Betina Plaza indaga acerca de los procesos de aprendizaje situados en las prácticas cotidianas del trabajo. Para esto retoma la idea freiriana de praxis, entendida como quehacer. Esta tesis afirma, en las voces de sus protagonistas, que se aprende resolviendo problemas, y que eso requiere de saberes y conocimientos que son específicos, y que se construyen en la praxis.

LUZ, CÁMARA, FORMACIÓN: APRENDER CINE EN TUCUMÁN. La nota. Publicación digital
(Tucumán, noviembre de 2025)