

# Hacia un aprendizaje de la creación cinematográfica desde la experimentación y la investigación artística en la LACAV

*Armando Andrade Zamarripa<sup>1</sup>*

En el ámbito de la enseñanza del arte cinematográfico existen diversas observaciones pertinentes para construir una perspectiva didáctica específica y congruente con el Plan de Estudios (PE) de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), ya que desde su creación en el año 2013 consideramos emprender una formación humanista e integral a través de un aprendizaje centrado en el estudiante y guiado por docentes-tutores de diversas especialidades de la disciplina audiovisual. Sin embargo, ya con varios cohortes generacionales surgen cuestionamientos base que nos permiten valorar su modelo didáctico y sus objetivos para trazar su desarrollo y su consolidación, tales como: ¿en las aulas de la LACAV se requiere más práctica y menos teoría o viceversa?, ¿es necesario un programa de Ópera Pri-

ma<sup>2</sup> para la profesionalización de estudiantes en la LACAV?, ¿cuál metodología didáctica es la más adecuada para formar cineastas?, ¿qué tipo de cineastas formar?, ¿con qué tipo de docentes se debería contar: con cineastas independientes o con cineastas de la industria?

El objetivo principal de este texto es trazar una genealogía de la epistémica y la didáctica del arte cinematográfico, y reflexionar la aplicación del aprendizaje basado en la investigación artística en la LACAV; para ello, lo ordenamos en tres apartados, que son: «Cuando el aprendizaje y el arte se vuelven investigación», «El arte cinematográfico como proceso de investigación» y «Hacia un modelo de aprendizaje desde la investigación práctica del cine». En el primero hacemos una exploración de los preceptos de Daniel Montero sobre la enseñanza del arte en las universidades, y con el apoyo de varios autores ahondamos en la metodología de la investigación artística; en el segundo, presentamos un estado en cuestión de los modelos de enseñanza-aprendizaje del cine en las universidades a nivel mundial y en nuestro país; y, en el tercero, exponemos ideas y fundamentos hacia una metodología basada en la investigación artística y el aprendizaje invisible, para que en la LACAV se propicie la formación de estudiantes autónomos e integrales.

Precisamente, en la Academia de Producción de la LACAV se desarrolla ya una formación integral sistematizada, a través de un Plan de Trabajo Integral (PTI)<sup>3</sup> desde el 5º al 9º semestre, en particular, durante la realización de los proyectos integradores —producción de cortometrajes— articulados en las materias de Realización I, Realización II: Dirección de Actores, Producción IV: Desarrollo de Proyectos, Seminario de Preproducción, Seminario de Realización, y Seminario de Postproducción, en conjunto con las materias de Cinefotografía, Sonido Cinematográfico, Musicalización, Diseño Sonoro, Guion y Edición. Este vínculo, sin duda, coloca a las asignaturas de Guion, Producción y Realización como las asignaturas donde se origina la reflexión del lenguaje

2 Refiere a la primera película de largometraje en el cuerpo de obra de cineastas.

3 En el PTI se diseña una secuencia didáctica entre materias de las actividades y procesos disciplinares que ayudan a la formación y acompañamiento en los proyectos de realización cinematográfica de los estudiantes del 5º al 9º semestre. Esto implica un intercambio de soluciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para coordinar las actividades determinadas en cada asignatura —con base a los objetivos de aprendizaje que deberán cumplirse— y las etapas del proceso de realización en el proyecto integrador, el cual consiste en la producción de un cortometraje. En cada grupo, a partir del número de estudiantes se establece la cantidad de cortometrajes a realizar, se ha estipulado un *crew* base de cinco integrantes, responsables de cada área (dirección, producción, cinefotografía, sonido y edición). Por lo que, a veces, se logra producir de 3 a 5 cortometrajes por grupo.

fílmico con basamentos epistémicos ante una pensamiento heurístico y articulado que equilibre todo cuanto los estudiantes consideren como «teoría» en la enseñanza de los conocimientos técnicos.

El teórico argentino Eduardo A. Russo propone generar una didáctica, limitada a la enseñanza de la imagen y el sonido, bajo la percepción visual y auditiva, la cual debería realizarse con un acercamiento al estudio de la imagen cinematográfica y la audiovisión. No debe convertirse en un fanatismo audiovisual, abandonando todo intento de alfabetización del audiovisual. Inclusive, enfatiza que

la teoría necesaria es aquella que pone en marcha un pensamiento sobre la técnica que no sea tecnicista. Que puede reflexionar sobre la práctica sin ser practicista. Que pueda superar las elecciones planteadas desde un mercado prepotente y veleidoso que se postula como único horizonte. Que pueda trascender a la reducción de la capacitación instrumental, para arribar a un proyecto de formación integral.<sup>4</sup>

En cambio, Martín Barbero piensa que la escuela es el espacio donde se debería reinventar el espacio público, pero existe un hiato cultural entre docentes y estudiantes, derivado del desafío de incluir o excluir las habilidades técnicas y hábitos tecnofílicos. Por tanto, resurge la importancia de recurrir a la reflexión del fenómeno audiovisual y tecnológico desde un enfoque de apropiación crítica, es decir, que se genere una integración de todos los recursos audiovisuales de las generaciones contemporáneas con el objetivo de: «buscar un equilibrio entre el respeto y el aprovechamiento de saberes y conocimientos técnicos que los estudiantes ya poseen y la comprensión de la necesidad de filtrar las informaciones»,<sup>5</sup> así los discursos estarán a favor de una práctica didáctica reflexiva.<sup>6</sup>

4 Eduardo A. Russo, «Las teorías de lo audiovisual en las aulas: un lugar en cuestión», *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación IV*, 4 (2003), 102.

5 Rodrigues, Luciana, «La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital», en *El cine hace escuela* (ed. por Jorge La Ferla y Luis Alberto Quedevedo) (Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012), 33.

6 La didáctica, como área de la educación, busca satisfacer los recursos y las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje con una estructura curricular y una secuencia de aprendizaje que genere actividades pertinentes al programa del curso, porque procura un equilibrio entre la modalidad expositiva de los objetos de estudios y su interacción con los estudiantes.

Por tanto, las posibilidades de la didáctica reflexiva para una formación práctica de la realización filmica requieren que la tecnología en sí sea un instrumento para el cineasta en formación, con el acompañamiento teórico-metodológico hacia la experimentación de los métodos y técnicas de la creación cinematográfica que propicien el aprendizaje significativo. Así surge la necesidad de explorar la problemática de fondo, analizando que, para la enseñanza del arte y la profesionalización de los artistas en formación, se debe asumir una apuesta metodológica tal como la que propone el aprendizaje invisible<sup>7</sup> y la investigación artística.

## Cuando el aprendizaje y el arte se vuelven investigación

La perspectiva metodológica derivada de las reflexiones epistémicas del teórico y académico Daniel Montero, establece una relación entre las nociones tanto del aprendizaje del arte en la universidad, así como de las metodologías de aprendizaje a través de la investigación. Este planteamiento problemático, en general, tanto en las comunidades académicas como científicas, lo revisamos desde un enfoque de la práctica artística que deriva de una indagación específica desde la metodología de la investigación artística.

Daniel Montero, a través de dos artículos de divulgación, «Educación e Investigación Artísticas. Parte I y Parte II», reflexionaba en torno a la disposición de las academias por encausar a los estudiantes en el *aprendizaje de aprender*, es decir, de incursionarlos a la indagación de sus herramientas y procesos de creación como una vía dinámica de constante exploración. La educación y la investigación artísticas son, quizás, uno de los aspectos menos reflexionados en nuestro país, pero que gracias a los posgrados en arte se ha establecido una posibilidad de indagar sobre las metodologías de la denominada «investigación basada en las artes» o «basada en la práctica de las artes». En su reflexión indaga dos textos: *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students* (2001)

---

7 Esta perspectiva del aprendizaje invisible enfatiza que los entornos fuera del aula son más propicios para un aprendizaje significativo, ya que implica la inclusión de destrezas y habilidades que los estudiantes ocultan en la escuela o en el aula mismo son invisibles, ya sea porque no están en el currículum o porque no están integradas en las rúbricas de evaluación. Cf. Cobo, Cristóbal y John W. Moravec (eds.), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 107–140). Barcelona: UBe Col·lecció Transmedia XXI, 2011.

de James Elkins y *Seven Days in the Art World* (2009) de Sarah Thornton, para exponer la problemática base sobre la investigación y el aprendizaje artísticos.

En primera instancia, Daniel Montero recapacita sobre la imposibilidad de enseñar arte, y se apoya en Elkins para exponer que existe poco conocimiento sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Es habitual que en las instituciones de la enseñanza artística se evalúen las creaciones artísticas mediante la retroalimentación colectiva «por parte de sus compañeros, de maestros e incluso de personas invitadas a las sesiones».<sup>8</sup> Inclusive, remarca el autor, radica en una práctica sin sentido, ya que esas críticas se derivan de una conversación sobre la conversación.

Justamente, lo anterior se vincula con las oportunidades de mejora de la LACAV derivadas del diagnóstico preliminar de nuestro estudio,<sup>9</sup> tales como: una notoria postura homogenizada de la academia que evidencia nula autocrítica durante los procesos de retroalimentación y comentarios de los docentes; poca importancia al no sistematizarse las asesorías en los Seminarios de Preproducción, Realización y Postproducción; deficiencias en el método de aprendizaje basado en las necesidades del aprendiz, todo por no integrar y experimentar técnicas que sí incidan en la realización fílmica adecuada para lograr las películas que desarrollan los propios estudiantes.

Por tanto, este ensayo de ideas que implementa Montero en su artículo, se relaciona en particular con las necesidades de la LACAV, ya que la práctica de la investigación normalmente está vinculada a la academia y de manera directa a los docentes, pero no con los estudiantes. Su propuesta implica que el estudiante sea quien tenga la oportunidad de asumir sus propias indagaciones, para gestionar su propio conocimiento, y apele a sus necesidades prácticas. Incluso, esta habilidad podría generar múltiples resultados que la investigación artística, en ocasiones, no considera, como la experimentación y la reflexión en las artes.

Las autoras Mika Hannula, Juha Suoranta y Tere Vadén enfatizan que las formas y métodos de la investigación artística siempre deben configurarse caso por caso para que cada proyecto logre sus objetivos. En otras palabras, las

---

8 Daniel Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I», *Código*, 21 de enero de 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/investigacion-educacion-arte-1/>>.

9 Este estudio se originó mediante encuestas y entrevistas a docentes y egresados de las tres primeras generaciones de la LACAV, durante agosto de 2019, así como en enero y julio de 2020.

herramientas y estrategias se eligen de acuerdo con lo que se está explorando, lo que se pregunta y lo que se requiere de la investigación.<sup>10</sup>

Montero expresa que todo ello lleva, a su vez, a tres cuestionamientos adicionales: el primero tiene que ver sobre qué es eso que investiga el arte que otras disciplinas no pueden; el segundo es qué tipo de conocimiento específico produce el arte; y, por último, en un mundo artístico sobreinstitucionalizado y mediado por diferentes agentes, qué tipo de artista se espera que se gradúe a partir de ese modelo.<sup>11</sup>

El primer debate radica en la definición terminológica que ha pasado por varias denominaciones, desde «investigación basada en las artes», «investigación informada en artes», «a/r/t/ografía», «investigación en la práctica»,<sup>12</sup> «práctica como investigación», y, finalmente, «investigación artística», concepto que engloba todas las anteriores propuestas. La *investigación artística* establece una sistematización de disciplinas que «comparten en esencia su función como corrientes cuestionadoras y generadoras de conocimiento desde distintas opciones de abordaje de los fenómenos».<sup>13</sup> La relación que las diferentes áreas académicas que concluyen en ella es exclusiva de las artes, ya en las ciencias sociales y humanidades sucedió anteriormente; por lo tanto, para superar el método cientificista, rígido e inflexible, la solución se halló en concretar sus propios enfoques metodológicos y productivos como una pluralidad que permita diluir un método unívoco, abrirse al descubrimiento, la curiosidad, la generación creativa y al espíritu crítico.<sup>14</sup> Por tanto, incluso el error en el proceso creativo y metodológico ahora es parte de los hallazgos y el inicio de una transformación. En la investigación artística no existe una verdad, sino una composición filosófica y serendípica de nuevos mundos.

El segundo debate está (con lo que Daniel Montero reflexiona acerca de aceptar la idea de Elkins) en la noción de que «el arte no se puede enseñar». De esta manera, enfatiza: «Se pueden enseñar técnicas artísticas; se pueden enseñar tradiciones, historias, teorías, fórmulas e incluso estrategias; se puede po-

10 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 1ª ed. (Helsinki: Espoo, 2005), 67.

11 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I».

12 Mäkelä et al. «On Reflecting and Making in Artistic Research». *Journal of Research Practice* 7, 1 (2011), 1-12.

13 Nuria Rey Somoza y Rut Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística». *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 9, (2020), 112.

14 Julia Klein, «What Is Artistic Research?», *Journal for Artistic Research*, abril (2017).

ner a dialogar a los alumnos con sus pares, con sus colegas y con los artistas que los precedieron, pero no arte».<sup>15</sup>

Sin duda, el arte es una manifestación compleja, pero desde los elementos implícitos de cada uno de los medios artísticos se puede guiar a cada estudiante a aprender a explorarlos desde la práctica, la reflexión y la experimentación. Esta noción heurística de la formación de un artista está en el PE de la LACAV, por ello creamos el PTI, pero aún se requiere de una metodología que ayude al estudiante a detectar sus necesidades y a que sea cada vez más consciente de todas esas variables que requiere desde el inicio de su investigación, y, por tanto, pueda señalar el objeto a investigar.

Desde esa perspectiva reflexiva y crítica, Montero señala que los saberes, acciones, tecnologías y representaciones derivadas de la relación entre estudiantes y docentes, son una dinámica de constantes cambios, donde los saberes e intereses nos ayudarán a encontrar soluciones a la producción artística de cada estudiante. Por lo que: «es probable que esa dinámica no se vuelva a repetir por fuera de los espacios académicos»,<sup>16</sup> de ahí la importancia de las academias de arte.

En su segundo artículo, Daniel Montero explora con mayor detalle la importancia del objeto de estudio en la enseñanza del arte como investigación, y determina que el contexto cambiante que actualmente tenemos en la vida cotidiana se permea en el contexto del arte. Por tanto, considera que:

[...] el arte como investigación tiene que ver con la inestabilidad y, en ese sentido, los productos del arte apuntarían a hacer notar la inestabilidad de la vida que no es otra cosa que la comprensión del tiempo (como historia y como memoria), la alteración de los espacios (reales y sociales) y la política como desacuerdo. En ese sentido, el arte como investigación y la investigación artística tendrían que ver con los flujos de información, de sujetos e, incluso, con la inestabilidad de las formas que se vuelven concretas en la manera en que se presenta esa investigación.<sup>17</sup>

---

15 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I».

16 *Ibid.*

17 Daniel Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte I», *Código*, 24 de febrero de 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/educacion-investigacion-artisticas-ii/>>.

De esta manera, la inestabilidad, como una posible causa de los hallazgos y cambios, la podríamos considerar para el tipo de cineastas a formar, así como una congruencia histórica con su presente y con sus antecedentes. Esto nos permite enfatizar que se trata de una metodología abierta y flexible al cambio, y que da cuenta de los procesos empíricos del estudiante-investigador.

Así, la relación entre el objeto a investigar y el método entraría en una dinámica que pertenece específicamente al arte, en la medida en que sus productos y sus procesos se van concretando a través de un método que permite incorporar diversas sensibilidades, temporalidades, contextos y disciplinas.<sup>18</sup>

Julian Klein, músico y teórico interdisciplinario alemán, menciona que es necesario reconocer en qué momentos y en qué fases puede ser artística la investigación. Montero sugiere:

Primero, en sus métodos (como buscar, archivar, recopilar, interpretar y explicar, modelar, experimentar, intervenir y solicitar); pero también en su motivación subyacente, su inspiración, su reflexión, su discusión, en la formulación de preguntas de investigación, en su concepción y composición, en su implementación, en su publicación, en su evaluación, en la forma del discurso.<sup>19</sup>

Asimismo, la autora finlandesa Mika Elo (2019) con su artículo «Paradojas de la Investigación Artística» nos guía a detectar cómo la investigación artística, más que ayudar a la acumulación del conocimiento, nos permite configurarlo relacionadamente entre múltiples experiencias y soluciones del objeto de exploración.

Algunos de los factores clave y modelos de la investigación artística son «la subjetividad, la apertura hacia otras disciplinas, y el sentido crítico-interpretativo [...] mediante formatos híbridos transdisciplinarios»<sup>20</sup> y desarrollos epistemológicos plurales con un enfoque cualitativo hacia su legitimación. Diversos autores contemplan que la investigación artística se identifica por sus abordajes y objetivos desde lo teórico, formativo e interpretativo.

---

18 *Ibid.*

19 *Ibid.*

20 Rey Somoza y Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos...», 113.



Nuestro interés se estableció en la investigación artística formativa a través, para y en las artes cinematográficas, que en sí misma nos permite comprender la práctica artística e investigativa como una misma acción, colocando al artista en formación en un rol experimentante y de investigador desde la *praxis* artística que: «puede convertirse en un proceso de transformación que lentamente se desvía de las condiciones iniciales que la delimitan, incluso hasta el punto en el que deja de ser reconocible como práctica artística».<sup>21</sup>

De esta manera, la percepción del objeto de estudio cambia a una relación de experimentación y destreza de múltiples herramientas, perspectivas y disciplinas en función de un proceso de investigación y práctica artísticas que generan evidencias pertinentes. Inclusive, no se podría limitar a un interés específico, ya que el estudiante siempre obtiene una cantidad de información, con diversos intereses, que permiten transformaciones y dinámicas artísticas diferenciadas para comprender el arte en el presente.

Montero, enfatiza que: «Lo que se genera en esa dinámica no es precisamente una transferencia de datos de unos hacia los otros, sino formas en las que esos datos afectan los flujos de información, que son los que al fin de cuentas alteran la investigación artística».<sup>22</sup> Por tanto, se necesitan estrategias e instrumentos metodológicos que permitan documentar los procesos. Incluso, cuando se trabaja entre lo conocido y lo desconocido, un investigador: «puede no guiarse solo por procedimientos predeterminados y nociones preconcebidas, la clave es estar preparado para anotar lo inesperado».<sup>23</sup> Fernández-Polanco establece que se podría «pensar con las imágenes» empleando: «imágenes fotográficas, los dibujos, bocetos, pinturas, imagen en movimiento, las que posibilitan, por un lado, un modo de documentar procesos y por otro, un *corpus* de imágenes que adquiere una carácter medial entre la práctica y la investigación».<sup>24</sup>

También se podría recurrir a la estructura diagramática, como sumar mapas conceptuales, cartografías críticas y relatorías gráficas que: «puedan visibilizar y responder a problemas de investigación en artes desde lo relacional, lo experiencial y lo gráfico»,<sup>25</sup> a la vez que permitan producir imágenes capaces

21 Mika Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», en *Piscina. Investigación y Práctica Artística* (ed. Naia del Castillo *et al.*) (Bilbao: Ediciones laSIA, 2019), 182.

22 Montero, «Educación e investigación artísticas. Parte II».

23 Mäkelä *et al.*, «On Reflecting and Making in Artistic Research», 8.

24 Rey Somoza y Martín Hernández, «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos...», 114.

25 Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», 183.

de representar las actividades del proceso, con la posibilidad de ser materiales generados mientras transcurre la acción.

Existen otras propuestas que recomiendan la conversación y diálogo, el análisis de representaciones mediáticas y objetos mediáticos que evidencien y legitimen tanto los procesos como las prácticas del arte,<sup>26</sup> y, asimismo, especifiquen aspectos de la gestión de proyectos, así como la difusión de resultados<sup>27</sup> entre pares.

Otras estrategias son el archivo, la investigación-acción participativa, la auto-etnografía y la bitácora, que permiten el desarrollo de la creación artística situada en su propio contexto del arte, con sus formas de representación, así como la integración de la subjetividad del investigador participante desde sus procesos epistémicos y artísticos *in praxis*. Esta contextualización se refiere a aquellos contextos o marcos de la actividad a través de los cuales se aclara la realidad (social) y donde se construyen los significados.<sup>28</sup>

Así, por un lado, la didáctica audiovisual debe originarse de forma teórica-crítica, como lo plantea Eduardo Russo; y también, como lo plantea Fernández-Polanco, se deben emplear las imágenes como productoras de conocimiento de los cineastas en formación. Estas imágenes deberían documentar y evidenciar la realidad en la que viven los estudiantes de cine, y lo que producen a través de sus propias acciones.

Pero hay que tener cuidado, para diversas instituciones la investigación artística no siempre se contextualiza como tal, porque el arte es visto como un terreno de investigación más que como el objeto mismo de la investigación. Por lo tanto, habrá que tematizar la práctica como: «ejercicio», «ensayo», «entrenamiento» [...] lo cual hace que los asuntos relacionados resulten bastante complejos»,<sup>29</sup> pero son necesarios para generar nuevos hallazgos formales y discursivos.

Este planteamiento de la metodología de la investigación artística, ensayada con varios autores, nos permitió reconocer las posibilidades que tanto docentes como estudiantes pueden emplear durante la experimentación conceptual, creativa y formativa con el apoyo de herramientas y perspectivas teórico-prácticas adecuadas para aproximarse a las especificidades de sus proyectos.

26 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 118.

27 Mäkelä *et al.*, «On Reflecting and Making in Artistic Research», 7.

28 Hannula, Suorante y Vadén, *Artistic Research*, 70.

29 Elo, «Paradojas de La Investigación Artística», 181.

Finalmente, Daniel Montero nos lleva a reflexionar que la enseñanza y la investigación artísticas son asuntos que generarían una mayor comprensión del entorno localizado al rededor del estudiante y del arte en general, como una consecuencia de las formas económicas, políticas y culturales del presente.

## El arte cinematográfico como proceso de investigación

El arte cinematográfico es una disciplina que ha experimentado la investigación en sus procesos educativos, pero que sus especificidades inherentes a lo técnico la abandonan. En México, el cine, a pesar de su reciente inclusión en la educación formal y universitaria, aún se trata de un terreno baldío, dado las posibilidades de reflexionar los modelos didácticos y establecer estrategias integrales con el objetivo de un aprendizaje basado en el estudiante y basado en la práctica desde la investigación artística.

El teórico y académico canadiense Michael Zryd (2008, 20012), en sus capítulos de libro *The Avant-Garde and the Development of Film Study in America* y *Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental de los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970*, explica cómo en este país se desarrolló el estudio del cine en diversas instituciones y con apoyo de variadas tecnologías, prácticas, individuos, películas, textos, pedagogías y teorías vinculadas a la investigación y la experimentación.

En la primeras décadas del siglo xx, como señala Zryd, sucedería un hito académico: diversas instituciones universitarias y artísticas comenzarían a incluir «una combinación de cursos de producción y estudios de cine; entre ellas, en los 40, la *New York University* (NYU), el *City College of New York*, la *University of California* (UCLA), y la *New School Research Dramatic Workshop*».<sup>30</sup> Así como lo emprendería, en 1941, el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA), mediante una curaduría de películas en su colección titulada «A cycle of 300 films (1895-1940)», como un programa educativo para sus visitantes, lo que le permitió ser el primer espacio exhibitivo en incluir al arte cinematográfico en su recinto. Lo relata Wasson: «[el MOMA] reunió una amplia gama de recursos para los estudiosos del cine. Estos materiales incluían fotogramas de pelí-

30 Michael Zryd, «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970», en *El Cine Hace Escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo) (Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012), 73.

culas, guiones, revistas, diarios, folletos, libros y documentos personales de cineastas y estrellas». <sup>31</sup>

Inclusive, la Universidad de Columbia y la Fundación Rockefeller trabajarían en conjunto con el MOMA para contribuir con el desarrollo educativo del cine, a través de ciclos de conferencias, publicaciones y trabajos curatoriales cinematográficos, tanto para el público en general como para cineastas en formación.

Además, se sumarían las iniciativas de cineastas independientes que forjarían la cultura cinematográfica fuera del *studio system*, <sup>32</sup> como lo haría, en la década de 1940, Maya Deren, directora de cine ucraniana asentada en Nueva York, quien recorrería el país estadounidense organizando exhibiciones de sus películas experimentales en diversas universidades. <sup>33</sup>

En la década de 1950, otras iniciativas permitieron el ingreso de películas en la educación superior, como en las universidades de Indiana, Boston, Stanford, Columbia, Ohio State y Northwestern. Kenneth McGowan en 1951 expuso la importancia de la enseñanza de la producción de cine en las universidades:

El primer paso fue el estudio, el análisis y el uso de films educativos. El segundo fue el establecimiento de unidades de producción en las universidades, generalmente en sectores de posgrado. El tercero y último ha sido la creación de cursos y departamentos donde se enseñan las técnicas y la teoría de la realización cinematográfica a nivel universitario. <sup>34</sup>

De esta manera, las posibilidades del aprendizaje del cine y su desarrollo mediante la conformación de programas de estudios doctorales con unidades de producción propiciarían la base para el desarrollo de la investigación basada en la práctica hacia la década de 1960. Incluso en la educación en general hubo un giro hacia modelos de aprendizaje centrados en el estudiante que se

---

31 Véase Haidee Wasson, «Studying movies at museum: the Museum of Modern Art and cinema's changing object», en *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wasson) (Durham: Duke University Press, 2008), pp. 121-148.

32 En Hollywood, *studio system* se le denominó a la forma de producción de películas en los «estudios», es decir, en los propios foros de una casa productora.

33 Michael Zryd, «The Avant-Garde and the Development of Film Study in America», en *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wasson) (Durham: Duke University Press, 2008), 182-216.

34 Zryd, «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios...», 74.

favorecería con el desarrollo de cineclubes, y también se crearía una división entre nociones utilitarias y exploratorias del estudio del cine.

Esto generaba que las universidades con un modelo documental y experimental nombraran como docentes a cineastas independientes y experimentales que podrían asumir las culturas universitarias en materia de humanidades y bellas artes mejor que los profesionales de la industria cinematográfica. A la vez, los cineastas experimentales consideraban a la docencia una buena opción para desarrollar sus ideales de libertad artística y académica donde lograban experimentos formales e incluso didácticos.<sup>35</sup>

Caso contrario al modelo europeo, donde los estudios de cine surgirían de academias nacionales, como Francia, Italia o España, y, en particular, en países de la Unión Soviética, como Polonia y Rusia, ya que en dichas academias de cine antes de la práctica se partía de la teoría, del análisis audiovisual y, finalmente, se hacían ejercicios prácticos del lenguaje.

En esta década de los sesenta, los estudios del cine en Estados Unidos tendrían énfasis en la exploración personal y el modelo de cine experimental como una parte vital de la experiencia universitaria, sin embargo, se extinguiría a finales de los años setenta, debido al periodo de recesión económica y recortes presupuestales de la educación superior.

Por otra parte, en México, en 1963 se originó la fundación del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerada la primera escuela de cine de América Latina, y su plan de estudios era de cinco años. Se conformaría con: «cursos [que] consistían en discusiones informales entre estudiantes y profesores (intelectuales mexicanos entre los que destacaban José Revueltas, Carlos Monsiváis, Emilio García Riera, y el colombiano Gabriel García Márquez). El estatus académico llegó después».<sup>36</sup>

Cineastas que salieron a estudiar previamente a Francia o a Polonia, arribaron como docentes, como Sergio Olhovich, Gonzalo Martínez, Felipe Cazals, Paul Leduc y Juan Manuel Torres, pero tenían poca experiencia en la

35 En las últimas dos décadas, en Iberoamérica se han suscitado casos, como los de José Luis Guerin, que con la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona logró filmar *En construcción*; asimismo, el cineasta argentino, Gustavo Fontán que, con la Universidad Nacional de Córdoba, el Centre d'Estudis Cinematogràfics de Catalunya (CECC) y otras instituciones educativas, pudo filmar sus películas *La costa errante* (2004) y *El árbol* (2006).

36 Véase Cédric Lépine, «Le Cinéma Mexicain Par Ses Écoles», en *Cinemas d'Amérique Latine* 17, 17 (2009), párr. 16.

docencia y también en la realización de películas de largometraje.<sup>37</sup> Su plan de estudios tenía como objetivo formar no únicamente a directores, sino también a técnicos especialistas en cinefotografía, sonido, montaje, producción, guion y dirección de arte, con una búsqueda estética, ideas plurales y la experimentación. Precisamente, porque la escuela era pública y no gubernamental, esta experimentación se reflejaría con producciones como el documental sobre la tragedia estudiantil de 1968 titulado *El grito* (1971), de Leobardo López Aretche, donde participarían estudiantes y docentes para su realización.

Como secuela de la experiencia anterior, en 1974, se ofertaría un curso libre titulado Taller de Cine Octubre, que generó un grupo de estudiantes y profesores<sup>38</sup> que realizaban películas con discurso político para provocar la movilización del público, influenciados por el Nuevo Cine Latinoamericano.<sup>39</sup>

En 1975, nacería el Centro de Capacitación Cinematográfica A. C. (CCC) como una entidad paraestatal de la administración pública federal, con la finalidad de generar una enseñanza y aprendizaje estructurados desde las diversas disciplinas, técnicas y procesos de la realización fílmica. En 1979, el fideicomiso que sostenía el CCC dejó de funcionar a «raíz de la liquidación del Banco Nacional Cinematográfico y fue entonces, que la Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía de la Secretaría de Gobernación, se encargó de otorgar los recursos financieros para apoyar las actividades del CCC hasta 1981»,<sup>40</sup> pero con la conformación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el IMCINE, en 1989 pasaría a pertenecer al Centro Nacional de las Artes. A pesar de ser una escuela gubernamental, con una visión humanista y social, un proceso de «reflexión, experimentación y libertad»,<sup>41</sup> así como con una perspectiva didáctica, se limitaba a un centro de capacitación técnico del cine, como lo relata el cineasta y académico Ignacio Ortiz:

37 Véase Fabián de la Cruz Polanco, «La década de los setenta es la mejor del cine mexicano: los estudios rusos de Sergio Olhovich y su vuelta a México». *Cine Toma* 9, 49 (2016), 20.

38 Conformado por José Rodríguez (Rolo), Ricardo Zarak, José Woldenberg, Jaime Tello, Abel Sánchez, Javier Téllez, José Luis Mariño, Abel Hurtado y Alfonso Graff.

39 Alonso Getino Lima, «Hacia un cine de intervención política en el México de los setenta. Procesos de politización en los integrantes del Taller de Cine Octubre» *Revista Cambios y Permanencias* 11, 1 (2016), 419-51.

40 Véase CCC, «Manual de Organización del Centro de Capacitación Cinematográfica, A.C.» (Ciudad de México: SEP, 2012), 4.

41 Véase Ignacio Ortiz, «La Inercia Fundacional: la Enseñanza Cinematográfica en el CCC», *Cine Toma* 9, 49 (2016), 7.

Sus maestros son cineastas en activos y reconocidos en su especialidad del que-hacer cinematográfico; es decir, tiene un conocimiento práctico de su oficio y por lo tanto un punto de vista que enriquecerá al alumno. Lo que se busca es que la relación maestro-alumno sea la vieja relación maestro-aprendiz de los oficios.<sup>42</sup>

Esta perspectiva antigua, maestro-aprendiz, se relaciona con el paradigma medieval de la enseñanza del arte, pero ya desde una institución estatal especializada en estudios cinematográficos con énfasis en el cine de ficción. El CCC buscaría que cada uno de sus alumnos desarrollaran un proyecto cinematográfico personal; sin embargo, no fue sino hasta el año de 1988 que instauró el programa de Ópera Prima, el cual permitiría a sus estudiantes un proceso de profesionalización al producir una película de largometraje con acompañamiento didáctico de supervisión técnica y asesoría académica.

El testimonio de un egresado de esta institución, el director y sonidista Axel Muñoz, confirma que:

[...] la ventaja y desventaja de la escuela [CCC], es que todos los maestros estaban en activo. Eso significaba que de pronto podríamos tener la suerte de contar con un maestro que fuera provechoso, pero que la clase podría quedar trunca o que el año siguiente el maestro o maestra regresaba a hacer una película».<sup>43</sup>

De esta manera, en estas escuelas el valor agregado recae no en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en los procesos de asesoría en proyectos filmicos de cada generación de estudiantes. Incluso, en el CCC, desde sus inicios, los estudios quedaban en una modalidad técnica sin validez oficial ni título profesional. El programa Ópera Prima, desde su inicio contó con el apoyo del Instituto Mexicano de Cinematografía, y a partir de 1997 se suscribiría a un programa especial desde el Fondo de Apoyo para la Producción Cinematográfica de Calidad (FOPROCINE),<sup>44</sup> un fideicomiso coordinado por el IMCINE para que junto al CCC y el CUEC, consolidaran la generación de una cinematografía de calidad, y así posicionar a sus nóveles cineastas en los circuitos de

42 *Ibid.*, 8.

43 Guillermo Núñez Jauregui, «El Cine, ¿se aprende en las aulas?», *La Tempestad*, (2017), párr. 9.

44 Fondo que desapareció con la derogación del FIDECINE el pasado 6 de noviembre de 2020, por lo que, quizás, este programa de Ópera Prima se suspenda.

festivales internacionales y salas comerciales.<sup>45</sup> A partir del 2011, este programa profesionalizante permitió apoyar proyectos de cine documental, así, hasta marzo de 2020, se han producido un total de 35 películas, 25 de ficción y 10 de documental.<sup>46</sup>

En 1997, Boris Goldenblank y David Lapine crearon la Licenciatura en Artes Audiovisuales de la Universidad de Guadalajara, pero hasta en 2001 se creó oficialmente el Departamento de Imagen y Sonido (DIS) del CUAAD (Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño), infraestructura académico-administrativa que le daría un respaldo institucional, sin embargo, este programa académico aún no cuenta con una salida de *ópera prima* para sus estudiantes.

En Argentina, este modelo de *óperas primas*, se asimilaría en la Universidad del Cine, conocida por su acrónimo como la FUC (Fundación Universidad del Cine), creada por el cineasta Manuel Antín en 1991. Fue un proyecto de escuela privada, que buscó la formación académica con una estructura universitaria complementada con la experimentación y la producción audiovisual.<sup>47</sup>

Esta plataforma integral de la FUC se complementaría con un sistema de prácticas curriculares y extracurriculares que les permitirían a los estudiantes ocupar todos los roles de la realización cinematográfica, dinámica que la convertiría en un centro de producción. Así, desde su primera generación, en 1994, lograría filmar *Moebius*, un largometraje realizado entre docentes y estudiantes que obligó a generar un Departamento de Festivales y Difusión Institucional para la divulgación de sus obras. En 1996, la FUC «decidió instalar y desarrollar un laboratorio para procesar negativo blanco y negro en formato de película 16mm». <sup>48</sup> En 2004, ampliaría su oferta y su modelo a los estudios de posgrado con la creación de la Maestría en Cine Documental, que ha desarrollado proyectos basados en la práctica.

En cambio, los proyectos de investigación en el CCC y el CUEC se reducen a pocos casos. Uno en particular sucedió durante la inserción de los nuevos medios, como el video digital y sus procesos de postproducción al cine, cuando el cineasta y académico argentino asentado en México, Fabián Hofman, presentó un proyecto acerca de las nuevas tecnologías y espacios dramáticos, con

45 Véase Lépine, «Le Cinéma Mexicain Par Ses Écoles», párr.1.

46 CCC, «Reglamento Ópera Primera», CCC, (2020), párr. 6.

47 Mario Santos, «Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente», en *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo) (Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012), 103-112.

48 *Ibid.*, 109.



el que intentaría explorar la narrativa, la dramaturgia y la interactividad para crear una película interactiva titulada *Pachito Rex* (2001).

Este proyecto involucraría al cineasta y productor egresado del propio CCC, Hugo Rodríguez, así como al guionista, dramaturgo y docente del CUEC, Flavio González Mello, quienes buscarían una exploración formal e interdisciplinaria para realizar un DVD interactivo. Los elementos que exploró el guionista y dramaturgo fueron: «esquemas de interactividad [...] [derivados] de “La casa de cristal” [de Serguei Eisenstein], y también de *Nadie sabe nada*, obra de teatro de Vicente Leñero en la que se desarrollan nueve historias simultáneas». <sup>49</sup> El reto fue mayor, tanto que superaría a González Mello para desvincularse de la lógica secuencial y lineal de la narrativa, por lo que el proyecto concluyó en una película común, con un tramado derivado de las múltiples líneas narrativas del personaje principal, pero sin lograr la interactividad. Un proyecto atropellado, pero que logró explorar la compaginación con escenarios reales y virtuales como escenografía, así como el dominio de los procesos de postproducción digital. El propio guionista publicó un artículo académico derivado de su proceso de escritura y estructura dramática, donde confiesa:

La película interactiva que acabo de describir no se ha producido, y seguramente no llegará a concretarse. Probablemente el proyecto era demasiado ambicioso para las posibilidades del Centro de Capacitación Cinematográfica, aún con financiamiento externo (el propio proyecto preveía que en un principio se producirían sólo cinco historias [de nueve] [...]) Por una situación coyuntural, el Centro tuvo la posibilidad de producir la película siempre y cuando tuviera un formato convencional que permitiera su exhibición en salas de cine. Se planteó, entonces, un largometraje con narrativa secuencial formado por tres de las nueve historias. <sup>50</sup>

Esta experiencia reunía un proyecto robusto a nivel explorativo e infraestructura técnica sobre la tradicional forma de producción de la institución. Excepto el caso de Fabián Hofman, en la actualidad, las investigaciones basadas en la práctica del cine son prácticamente nulas, todas se circunscriben en algunas

49 Véase Armando Casas y Rodolfo Peláez, «Pachito Rex, Interactuar Con Lo Digital», *Estudios Cinematográficos* 7, núm. 21, (2001), 27.

50 Véase Flavio González Mello, «Cine interactivo, ¿para qué? Pachito Rex: crónica de la construcción de una película interactiva», *Estudios Cinematográficos* 7, núm. 21 (2001), 41.

incursiones de la escritura de guion, como en la Maestría en Estudios Cinematográficos de la Universidad de Guadalajara, pero en el resto del país la teoría cinematográfica está relegada únicamente para el análisis cinematográfico tanto en cursos informales o diplomados, así como en las escuelas de cine enfocadas en la práctica. Como lo relata el teórico de cine mexicano Lauro Zavala:

Los programas de grado y posgrado en Historia del Arte, Filosofía, Diseño Gráfico, Artes Visuales, Literatura Comparada y Comunicación Social se enfocan al estudio del lenguaje cinematográfico [...] Sin embargo, el análisis del lenguaje cinematográfico todavía no forma parte de los programas de estudio de ninguna de las diez escuelas de cine que hay en el país, con excepción del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional [a través de su Maestría y Doctorado en Cine Documental]. En todas estas escuelas se considera que lo que se enseña son oficios, que se aprenden exclusivamente con la práctica.<sup>51</sup>

Recientemente, en nuestro país, los estudios cinematográficos han logrado su validación como estudios de pregrado y posgrado. El CCC lograría su plan de estudios en su Licenciatura en Cinematografía en el 2012, y el CUEC haría lo mismo hasta el 2014. En 2019, el CUEC cambiaría de estructura académica-administrativa, y de nombre a Escuela Nacional de Artes Cinematográficas (ENAC). El proceso de enseñanza-aprendizaje, durante las dos primeras décadas del siglo XXI, es diverso, pero tiene carencias metodológicas apropiadas para la formación integral de los estudiantes. El propio Fabián Hofman, actualmente director de la Escuela Superior de Cine (ESCINE), una institución de iniciativa privada, reflexiona:

La enseñanza cinematográfica es excesivamente compleja. Tiene una cuestión social, filosófica, de creación, técnica [...] [que] conjunta muchas cosas que hacen que los veintes vayan cayendo de forma diferente [...] y [además] conjugar la cuestión, es decir, pensar sobre el cine haciéndolo.<sup>52</sup>

51 Véase Lauro Zavala, «Los Estudios sobre Cine en México», *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, núm. 94 (2017), 57.

52 Véase Guillermo Núñez Jauregui, «El Cine, ¿se aprende en las aulas?», párr. 8.

De esta manera, actualmente existen más de 20 planes de estudio en cinematografía, además de ocho maestrías y dos Doctorados, ninguno con una perspectiva de implementar el cine como proceso de investigación. Esta labor en la LACAV abre una oportunidad para lograr la profesionalización de sus estudiantes con la noción de formarlos como artistas integrales, donde la experimentación y la investigación les permitan filmar a partir del tipo de cine que desean, y crear en su contexto local.

## Hacia un modelo de aprendizaje desde la investigación práctica del cine

En este momento, la conyuntura de consolidación del programa académico de la LACAV es propicio para experimentar el *aprendizaje de aprender* con los estudiantes, desde una indagación de los procesos creativos, mediante una experimentación que coadyuve a desarrollar sus proyectos fílmicos derivados del tipo de cine que desean filmar. Esta perspectiva, acompañada por una base metodológica de la investigación artística y el aprendizaje invisible, le permitirá identificar a los cineastas en formación sus necesidades epistémicas y técnicas para que ellos mismos encuentren las soluciones de sus diversos procesos de realización fílmicos, acompañados de los docentes como tutores-guías.

Desde los preceptos de Montero, será necesario establecer investigaciones artísticas desde el contexto de cada estudiante y cada proyecto, y, a la vez, asumir el error como uno de los resultados probables. Por tanto, se requiere de un seguimiento de los proyectos de investigación artísticos con sistemas de tutoría y evaluación abiertos para integrar los aciertos y desaciertos en una reflexión constante.

Por lo anterior, como institución deberíamos integrar espacios de reflexión entre pares, para que los estudiantes considerados como cineastas en formación logren una retroalimentación basada en su proyecto, con herramientas, instrumentos de seguimiento y evaluación tanto del proceso metodológico como de los hallazgos en las indagaciones emprendidas. Además, podríamos enriquecer el PTI actual al establecer actividades curriculares complementarias y extracurriculares, como el cineclub, foros de discusión y salas de lectura, para incrementar la cultura fílmica entre pares; asimismo, contar con acceso libre a colecciones de películas, bibliotecas especializadas y materiales didácticos co-

mo elementos complementarios del proceso de aprendizaje; incluso, crear una unidad de producción audiovisual universitaria tanto para los cineastas en formación como para los docentes; generar un programa de Ópera Prima, y un departamento de vinculación y difusión de las obras universitarias, para consumir su profesionalización como cineastas.

Desde la academia, los tutores-guías podríamos incluir más sesiones de asesoría posterior a las prácticas en clase; propiciar la rotación de roles en todas las prácticas curriculares y extracurriculares para enriquecer la formación integral; otorgar más tiempo a cada estudiante durante las sesiones prácticas en clase; además de ofrecer una atención más cercana y personalizada durante las prácticas, y otorgar una retroalimentación al momento de cada práctica con listas de cotejo y protocolos de rúbricas específicas para cada sesión. Esto nos exigiría modificar la comunicación informal fuera de clase; mejorar la evaluación de los ejercicios prácticos para una mayor retroalimentación; profundizar en los procesos técnicos y creativos de casos específicos, para adquirir habilidades prácticas y una actitud crítica con el tipo de cine que desean aprender y filmar tanto en equipo como individualmente.

Los proyectos de investigación artística podrían desarrollar el autoaprendizaje e incidir en la exploración de otros procesos creativos no vistos en los programas de materias, pero con la apertura de incluirse como experimentaciones en el proceso de su marco epistémico-metodológico. Considerando que los cineastas en formación son, en muchos casos, los que propician la renovación didáctica, porque a través de ellos se demandan nuevos conocimientos, técnicas, estrategias, herramientas y recursos para el aprendizaje significativo y participativo con las diversas disciplinas que requieren las artes cinematográficas y audiovisuales.

Consideramos y sostenemos, entonces, a la formación integral como la vía pertinente para que los estudiantes logren «aprender a aprender», pero ahora basado en sus propias indagaciones y experiencias, para impulsarlos a desarrollar una independencia y autonomía creativa de forma colaborativa en todos sus procesos de la realización cinematográfica y logren filmar lo que deseen, en su contexto, y con los recursos de producción disponibles dentro y fuera de la LACAV.

Finalmente, a la vez, consideramos que los docentes en la LACAV podrían desarrollar proyectos de investigación artística para experimentar su proceso, al igual que con los estudiantes, e implementados de manera interdisciplinar,

y así detonar exploraciones curriculares y extracurriculares —películas experimentales, películas de largometraje, telefilmes, series dramáticas y documentales, y proyectos transmedia—, como un programa de actualización y mejora de los procesos de tutoría y aprendizaje, particularmente en la innovación de estrategias educativas y en el uso de recursos didácticos. Todo ello, no sin antes, al asumir y desarrollar una didáctica reflexiva sustentada en el aprendizaje invisible, para construir, desde la sensación de «antiempoderamiento» y desde la horizontalidad, dinámicas de transformación en el aula que vayan contra las dinámicas de opresión, con cuestionamientos profundos, intelectuales y necesarios, así como desde el cuidado, es decir, que no se anulen todas las participaciones e inquietudes, y sin lastimar, sino más bien buscar aliviar y atender los deseos de los cineastas en formación.

## Bibliografía

- Elo, Mika. «Paradojas de la investigación artística». En *Piscina. Investigación y Práctica Artística* (ed. Naia del Castillo *et al.*). Bilbao: Ediciones laSIA, 2019, pp. 177-192.
- Hannula, Mika, Juha Suoranta, y Tere Vadén. *Artistic Research*. Helsinki: Espoo, 2005.
- Klein, Julian. «What Is Artistic Research?». *Journal for Artistic Research*, abril (2017). Recuperado de <<https://doi.org/10.22501/jarnet.0004>>.
- Mäkelä, Maarit, Nithikul Nimkulrat, D. P. Dash, y François X. Nsenga. «On Reflecting and Making in Artistic Research». *Journal of Research Practice* 7, 1 (2011), pp. 1-12.
- Montero, Daniel. «Educación e Investigación Artísticas. Parte I». *Código*, 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/arte/investigacion-educacion-arte-1/>>.
- . «Educación e Investigación Artísticas. Parte II». *Código*, 2020. Recuperado de <<https://revistacodigo.com/arte/investigacion-educacion-artisticas-ii/>>.
- Rey Somoza, Nuria y Rut Martín Hernández. «Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística». *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 9 (2020), pp. 110-117.

- Rodrigues, Luciana. «La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012, pp. 19-39.
- Russo, Eduardo. «Las teorías de lo audiovisual en las aulas: un lugar en cuestión». *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación IV*, 4 (2003), pp. 100-102.
- Santos, Mario. «Universidad del Cine, una escuela que produce o una productora que enseña: el dilema de una institución diferente». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2012, pp. 103-112.
- Zryd, Michael. «The Avant-Garde and the Development of Film Study in America». En *Investing Film Studies* (ed. Lee Grieveson y Haidee Wason). Durham: Duke University Press, 2008, pp. 182-216
- Zryd, Michael. «Una perspectiva histórica sobre los estudios universitarios de cinematografía y el cine experimental en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970». En *El Cine hace escuela* (ed. Jorge La Ferla y Luis Alberto Quevedo). Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012, pp. 71-86.



## Polifonías y disonancias

Pensar el quehacer del arte y la cultura en el siglo XXI

Primera edición 2020

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.