

¿Innovar o renovar la docencia universitaria?

Algunas propuestas a través del cine

Innovate or renew university teaching? Some proposals through the cinema

Tania Alonso Sainz y David Reyero García

Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

El imperativo de la innovación en el contexto educativo es un hecho que se puede constatar desde la política educativa supranacional y nacional, y en todos los niveles y etapas, desde la educación obligatoria hasta los estudios superiores universitarios. Este artículo se sitúa en el actual contexto innovofílico, en concreto en el marco de la educación universitaria de los futuros maestros. Su objetivo es contestar a la pregunta de si hay mejores maneras de innovar en la universidad, teniendo como premisa que recuperar (renovar, volver a hacer nuevas) las misiones de la universidad es lo que más ayudaría a mejorar la institución y la formación de quienes se forman en ella, como intelectuales abiertos a la totalidad de lo real y a las grandes preguntas. Ofrecemos una propuesta pedagógica de cómo renovar la universidad con el recurso pedagógico del cine, como vínculo privilegiado entre las materias universitarias y el mundo cultural, que ayude a los futuros maestros a hacerse mejores preguntas y pensar mejor el contexto educativo. Ofrecemos en detalle el rendimiento pedagógico de la película Whiplash en torno a los debates de la exigencia y la excelencia en el mundo educativo. Concluimos que la innovación (y el éxito) en el aula universitaria beben del dinamismo de la vida intelectual del docente, y que ciertas actividades audiovisuales pueden servir para provocarlo y renovarlo.

Palabras clave: universidad; cine; humanidades; innovación.

Abstract

The imperative of innovation in the educational context is a fact that can be verified from supranational and national educational policy and at all levels and stages, from compulsory education to higher university studies. This article is situated in the current innovation context, specifically within the university education framework for future teachers. Its objective is to answer the question of whether there are better ways to innovate at the university, having as a premise that recovering (renewing, making new ones) the missions of the university is what would help the most to improve the institution and the training of those who are formed in it, as intellectuals open to the totality of reality and the big questions. We offer a pedagogical proposal on how to renew the university with the pedagogical resource of cinema as a privileged link between university subjects and the cultural world, helping future teachers to ask themselves better questions and think better about the educational context. We detail the pedagogical performance of the film Whiplash around the debates of demand and excellence in the academic world. Innovation (and success) in the university classroom draws from the dynamism of the teacher's intellectual life, and certain audiovisual activities can provoke and renew it.

Keywords: university; movies; Humanities; innovation.

INTRODUCCIÓN

En 2014¹ tuvo lugar un debate sobre educación que se hizo viral y que representa bien las posturas rivales educativas entre conservación e innovación. Retransmitido por la cadena de televisión nacional, invitaron a dos conocidos oponentes: a Alberto Royo, profesor de Instituto de Educación Secundaria que defendía la transmisión de contenidos, y a la docente universitaria María Acaso, que proponía la ruptura con los roles tradicionales del docente y del alumno. Esta última defendía que “hay que adaptar las metodologías a los nuevos tiempos”, y que “hay que introducir las dinámicas de campamento en el aula porque solo recordamos lo vivencial, lo experiencial”. Además, proponía también “comer en las clases como elemento educativo para convertir la clase en algo celebratorio”, así como “bailar” para introducir el factor sorpresa.

En contraposición, el perplejo profesor Alberto Royo se preguntaba si esas ideas se han puesto en práctica no solo buscando el disfrute de los estudiantes sino su aprendizaje. De lo contrario, fomentando el entretenimiento y queriendo protegerles de cualquier tipo de esfuerzo –asegura– no les ayudamos, sino que los “abandonamos” –decía Royo– o con palabras de Bellamy (2018) “los desheredamos”, los dejamos desprovistos, desnudos ante el mundo y ante ellos mismos. El profesor Royo, con cierta vehemencia, insta a distinguir entre hacer terapia, educar y enseñar, pidiendo que no se olvide que el conocimiento es en sí mismo un valor, y que hacer otra cosa en la hora de clase, como apuntaba Recalcati (2017), es engañarlos. Ante los disparates que escucha sobre el rechazo a los exámenes y a la memorización de contenidos, Royo preguntaba a Acaso cómo podría él enseñar de un modo “innovador” en sus clases de Música la forma sonata, ante lo que obtiene la siguiente respuesta: “Quizás es más importante introducir en el aula la música que les gusta a los alumnos o la creación de cualquier cosa a través de un móvil”.

Este diálogo delirante nos transporta inmediatamente a la famosa escena que relata la profesora Ladjali (Steiner y Ladjali, 2020) cuando sus compañeros del Instituto en el que ejerce en un barrio deprimido parisino le animan a poner más hip-hop en clase y menos Shakespeare para hacerse con ellos. Estos ejemplos (el televisivo y el de Ladjali) son paradigmáticos del imperativo pedagógico de la innovación que reciben los docentes, y que puede culminar en la paradoja que apunta Royo de dar a sus estudiantes lo mismo que ya tienen.

Ante este panorama, en este artículo no queremos ahondar en las concepciones rivales de la innovación y la conservación, sino guiarnos por el objetivo de descubrir cuál es la mejor manera de innovar en un contexto que empuja a la innovofilia. Así, propondremos la renovación como forma superior de innovación en el contexto universitario de formación de futuros docentes. Una propuesta que se ha puesto en marcha en el contexto del GIAFE (Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid. Se aplicó la propuesta con la metodología de cinefóruns a los que estaban invitados, estudiantes y profesores de la Facultad de Educación. En este sentido, el tipo de películas, los fines a los que responden y las preguntas que se quieren abordar se especifican en apartados posteriores.

El recorrido argumental de este ensayo es contestar a una serie de preguntas que son las siguientes: ¿sigue la tarea docente relacionada con la idea de la transmisión? ¿Qué podemos hacer para no “desheredar” a los estudiantes y a la vez motivarlos a recibir la herencia? ¿Qué es propio de la enseñanza universitaria y de la universidad como institución? ¿A qué se refería Victoria Camps (1990) cuando decía que innovar es discernir? ¿Qué significa innovar en la universidad? ¿En qué sentido hay mejores maneras de innovar en la universidad?

¹ Acceso al vídeo Para Todos la 2 – Debate – Los aprendices. 20 de febrero de 2014. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-aprendices/2407856/>

1. EL CONTEXTO CULTURAL PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Educar es siempre educar en un contexto y es necesario iniciar siquiera una reflexión sobre sus rasgos. Partimos del hecho de que la innovación en nuestro contexto educativo ha devenido un imperativo. Basta mirar los últimos informes de recomendaciones de la OCDE para comprobar que su objetivo es medir la innovación en educación, como en efecto se titula el de 2019 *Measuring Innovation in Education. What Has Changed in The Classroom?* (elaborado por Vincent-Lancrin et al., 2019). También en las universidades han proliferado los estudios universitarios oficiales (normalmente en forma de másteres) que llevan el título de “innovación educativa”. Asimismo, como es sabido, históricamente desde instancias ministeriales se convocan premios para reconocer la labor de centro docentes, premios que apuntan muy bien qué se reconoce como reconocible, es decir, qué merece ser premiado en cada momento histórico. Pues bien, desde el año 2022 se convoca el premio titulado “Innovación y ODS en los centros educativos”² que, según definen las propias bases de la convocatoria, “busca reconocer la implicación de los centros educativos de toda Iberoamérica en la concienciación y difusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 al interior de las aulas de manera *innovadora*.” Los planes de estudio universitarios de los Grados de Magisterio también han incorporado como parte de los créditos de formación obligatoria una materia que incluye en el título la palabra “innovación”. La concreción de las innovaciones en las facultades de educación va además de la mano de la introducción de innovaciones tecnológicas, aulas flexibles y metodologías vanguardistas.

No hemos llegado a la consagración de la innovación desde la nada sino desde una deriva muy concreta. Los orígenes de esa deriva han sido contados de muchas maneras, pero quizás la atención a la velocidad y la estima por el cambio sean los que mejor lo expliquen. Nada debe permanecer (Bellamy, 2020; Barrio, 2022). En el debate Heráclito–Parménides, cambio–permanencia, parece que el primero va ganando al segundo. Los Parménides que quedan son señalados como sujetos esencialmente reaccionarios, personas “con resistencia al cambio”, que “no salen de su zona de confort”. No se puede desvincular la idea de innovación de esa fascinación por el cambio y lo nuevo. De hecho, la RAE define innovar en su primera acepción como: “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. Curiosamente, la segunda acepción que la RAE ofrece del término innovar –una acepción en desuso– es “volver algo a su anterior estado”. Pero los “estados anteriores” al presente no son garantía de nada mejor, ni más bello ni más verdadero. Por ello, la palabra “renovar”, en su etimología “volver a hacer nuevo” es un concepto mucho más útil para pensar los cambios educativos. Innovar y renovar se encuentran como sinónimos en la quinta acepción de “renovar” en la RAE, cuando dice que es “dar nueva energía a algo, transformarlo”, y pone como ejemplo “Este autor renovó el teatro de la época”. Quien renueva el teatro de la época, ama el teatro, la institución, el edificio, el espacio, los escenarios, sus literaturas, de modo que, en definitiva, revitaliza, aviva, actualiza, renueva, da vigor a lo que estaba perdiéndolo.

En este artículo queremos contribuir a la renovación y revitalización de la universidad *light* o extraviada de la que habla Esteban (2019, 2022) a partir de tres premisas, y fijándonos en tres grupos de elementos.

La primera premisa es que la universidad, siguiendo a García Morente (2012) y Ortega y Gasset (2007) tiene una misión particular y un ideal concreto que además es multifacético, pues tiene que ver con la difícil tarea de formar a la vez profesionales, transmitir la alta cultura y organizar la investigación. La segunda premisa es que innovar hacia la mejora, solo puede darse en íntima conexión con la premisa anterior. Por esta razón innovar puede ser a veces, por qué no, volver a viejas prácticas (leer, pensar, discutir, escribir) o volver a pensarlas, renovarlas y revitalizarlas. Y la tercera consiste en que la motivación sigue al conocimiento, y no viceversa, como explica Luri (2020). ¿Qué quiere decir esto? Que es a partir del trabajo como conseguimos motivar a los estudiantes. Hay dos tipos de motivación, aquella que surge de la impresión fugaz que despierta o puede despertar la pericia de un determinado profesor,

² Para más información, recomendamos visitar: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/junio2023/premios-ods.html>

y aquella que surge del trabajo al que un profesor puede empujar a un estudiante. La motivación del primer tipo afecta en mayor medida a lo emocional, puede ser relevante pero también engañosa. En cierto sentido puede funcionar de la misma manera que lo hace el espectáculo. Solo funciona mientras aquello que motiva está en acción, pero una vez el espectáculo o la clase desaparecen, desaparece el motivo que ha centrado la atención. Por el contrario, la motivación del segundo tipo, la que nace de un tipo de ejercicio, forma la voluntad pues sigue a una determinada praxis que modifica el carácter o la forma de hacer. Genera hábitos que capacitan al estudiante y esto motiva a continuar aprendiendo. El estudio es motivador de esta manera. No es solo que el conocimiento nos lleve o empuje a querer más conocimiento, sino que la manera de adquirirlo, el esfuerzo empleado en esa manera construye una forma de ser, una forma de relacionarnos con la realidad. En este sentido, decimos que es la actividad (del estudio en este caso) la que cincela el carácter (Freire, 2022) y por eso la “innovación” universitaria creemos que tiene que ver más con exponer a los estudiantes a ciertas prácticas universitarias que con insuflar motivaciones extrauniversitarias y gamificadoras.

2. PROPUESTAS³ AUDIOVISUALES DE RENOVACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Las propuestas que presentamos tienen que ver a la vez, aunque no siempre, con un doble acento: son elementos que permiten al docente, por un lado, conocer y comprender mejor el mundo y la *forma mentis* de los estudiantes universitarios fomentando que se acerquen mejor a la asignatura; y por otro, son elementos que permiten al docente acercarse mejor a su propio objeto de estudio, el que debe impartir.

En este sentido, nos interesan aquellos recursos –audiovisuales en este caso– que colaboren en la idea de universidad como lugar insustituible para provocar preguntas importantes, como lugar que busca ser un “troublemaker” (Fulford, 2022), que tiene como misión prioritaria transmitir la cultura (Garrocho, 2022) y donde la verdad importa (Barrio, 2022). El éxito, por tanto, de estos recursos estará en estrecha conexión con colaborar a que la institución universitaria cumpla las funciones que le son propias y distintas.

Si insistimos en esta cuestión es porque el debate actual (y con ello, la fuerza de la política educativa) va en otra línea. La demanda de una enseñanza “más práctica” que esté más conectada con “la realidad” de la profesión es la principal discusión sobre la innovación en la formación inicial docente; entendiendo que avanzar en la innovación de la formación inicial universitaria está en la línea de relacionar las horas de clase con la práctica “real”, creando espacios de experimentación a modo de laboratorio de lo que será su futuro profesional y asegurando evaluar el aumento de la eficacia de su práctica a lo largo de los cursos (Darling-Hammond, 2017). En este contexto se entiende que la motivación hacia las materias viene a partir de su aplicación inmediata para la resolución de problemas.

Sin embargo, la perspectiva que ofrecemos aquí no va en la línea de generar esta percepción de autoeficacia docente, sino de profundizar en el sentido de los contenidos y del espacio de la universidad, tan distinto al del ejercicio profesional como necesario. Por eso, la pregunta inicial es: ¿tienen algún sentido y utilidad propias las paredes del aula universitaria, sus ritmos y sus contenidos? ¿Es algo más que un peaje inútil? O, dicho de otro modo, más radical: ¿nos equivocamos al ver los estudios de Magisterio como universitarios y debieran ser una Formación Profesional?

³ Este artículo está escrito por docentes del área de Teoría e Historia de la Educación, del perfil de Teoría de la Educación, por esta razón el lector puede observar que durante estas páginas el foco está puesto de manera prioritaria en la activación de recursos motivacionales que sirvan a estas materias.

Para contestar estas preguntas deberemos tener claro algunos elementos propios de la universidad que nacen de su vocación educativa, y no meramente profesionalizante, y que se concretan en dos aspectos. Primero, esta dimensión educativa de la formación universitaria nos permite establecer objetivos que vayan más allá de lo instrumental y que respondan a lo que Newman entendía como formación intelectual (Newman, 2014). Los profesores formados en la universidad son intelectuales. Segundo, los profesores formados en la universidad, como consecuencia de lo anterior, deberían tener un particular tipo de apertura y aprecio al mundo de la cultura.

Sobre lo que significa ser un intelectual y sabiendo que es un tema de profundo debate en el mundo educativo, solo destacaremos un par de cosas. Primero, la palabra intelectual puede leerse como un tipo de legitimidad o autoridad sobre lo que sea el conocimiento válido. Para muchos autores, especialmente los pertenecientes a la pedagogía crítica, los profesores han sido desposeídos de esa posibilidad y han sido relegados al papel de técnicos (Jandrić y McLaren, 2021). Pero, en segundo lugar, el intelectual es también, al menos si lo leemos desde el pensamiento de John Henry Newman, aquel que se somete a un modo concreto de conocer que se caracteriza por el rigor analítico, el orden lógico, la generalización adecuada, la libertad de criterio y la disciplina exigente (Rumayor, 2019). El intelectual universitario está, por lo tanto, abierto a la totalidad de lo real e inevitablemente a las grandes preguntas.

Sobre lo que significa tener una particular apertura al mundo de la cultura nos referimos a que la universidad puede ayudar en la apertura de los futuros profesores al mundo cultural, a la atención al mundo editorial, a las películas, las series y los productos culturales porque han aprendido a mirarlos y disfrutarlos críticamente. No es una apertura pedante o presuntuosa sino una que nace del interés por conocer el mundo cultural propio, algo que solo puede nacer tras experimentar la estrecha relación entre conocer el mundo y conocernos a nosotros mismos, la relación entre el macrocosmos y el microcosmos (Gusdorf, 2019).

En este sentido, lo que pretendemos con nuestras propuestas formativas es abrir una relación con el mundo cultural (como lo hemos descrito anteriormente) desde las materias teóricas universitarias en la formación de docentes (que también son, claro está, cultura, aunque de un modo distinto a la cultura general) porque no se puede ser profesor sin que nos interese el mundo de la cultura, y la universidad nos tiene que ayudar a leerlo.

2.1. Series de ficción: lugares contemporáneos de encuentro

Queremos indagar cómo las series de ficción y otros artefactos culturales nos ofrecen un valioso recurso para el conocimiento del perfil del estudiante universitario actual y del universo cultural en el que este se mueve (Manago, Santer, Barsigian y Walsh, 2021). Estas manifestaciones culturales nos aportan también un lugar en el que la imaginación pedagógica del estudiante y del docente se pueden encontrar. Lo que vamos a hacer en este punto no es tratar una serie en concreto, sino ofrecer algunas reflexiones normativas que ayuden a enfrentarse a cualquiera de ellas.

Primero, cuando analizamos o seleccionamos una serie con intención pedagógica hay que tener claro que lo importante es el encuentro formativo más que la necesidad de que los referentes culturales sean los dominantes. Por eso, quien sea capaz de fomentar ese encuentro sin necesidad de acudir a las series de moda y ampliando la mirada de los jóvenes mediante clásicos de mayor altura no debería renunciar a ellos de manera vergonzante, sino más bien enseñar cómo se hace, pues el contenido no es nunca solo una excusa para conversar, y conversar es siempre más que cháchara.

Segundo, que nuestra cultura es una cultura de lo audiovisual es algo ya sabido. También están estudiadas las dificultades que el pensamiento crítico tiene con lo visual. Ya en el clásico tratado de Umberto Eco de semiótica general (1981) el autor hacía referencia a las ideas ingenuas que se encuentran detrás de los intentos por descifrar el carácter semiótico de la imagen, y a la dificultad para

enfrentarlas críticamente por su aparente neutralidad y el poder demostrativo que tiene lo visto frente a lo oído o leído. Esa dificultad hoy en día se convierte, con la masificación de la tecnología *deepfake*, en un auténtico problema (Westerlund, 2019). La manipulación de imágenes y la necesidad de ser más críticos es un problema acentuado por la creciente capacidad de manipular lo audiovisual; pero esto no nos puede hacer olvidar que el asunto que subyace es el mismo que cuando la manipulación era más complicada, o cuando solo unos pocos tenían acceso al mundo de la creación de productos audiovisuales, cuando no existía el filtro de belleza de Instagram al alcance de cualquiera. Hoy todos somos maestros del *fake*. La dinámica actual y la disponibilidad de acceso generalizado a herramientas para manipular imágenes es una vuelta de tuerca más sobre la vetusta diferencia entre aparecer y ser, y sobre la capacidad humana de jugar con esa diferencia para engañar y engañarse, para descubrir y ocultar. Si hay algo que permanece en lo humano es esto.

Esta realidad está más allá de las manifestaciones concretas de la cultura, no es necesario ver las mismas series televisivas para “llegar” o “hacer *click*” en los estudiantes, no es necesario tener la misma experiencia cultural, afortunadamente. De lo contrario nunca entenderíamos a las nuevas generaciones. Si podemos comprendernos es porque la mediación cultural, cuando es buena, transmite algún universal humano. Por eso, aunque un docente de 65 años no experimente con filtros de Instagram, sí tiene experiencia de verdad y engaño y así ambos, adolescentes y adultos, puede reconocerse en un mismo elemento cultural. Es precisamente eso lo que caracteriza a una obra cultural clásica y que puede aparecer en una buena serie televisiva que sobrevive al paso del tiempo, que refleja una verdad profunda y común más allá de lo aparente y particular de un contexto y un lenguaje concreto.

Los objetos audiovisuales pueden contener engaño y verdad, pueden velar o desvelar la realidad, y que nos enganchemos no es criterio suficiente para poder discernir. Así, por ejemplo, la última película de Napoleón puede atrapar por su espectacular calidad en planos, iluminación y música, pero puede recibir las peores críticas de historiadores. Solo una persona con muchos conocimientos puede discernir ante un objeto cultural. Por ello, a la hora de utilizar los objetos audiovisuales conviene tener en cuenta tres observaciones:

Primero, la utilización de productos culturales, en este caso los relatos audiovisuales, nos permiten mostrar de manera narrativa que lo que se ve o se explica no tiene por qué coincidir con la verdad de nuestra condición humana. Por eso pueden resultar potencialmente peligrosos para la formación. Pueden fascinarnos y ser tramposos al mismo tiempo. La fascinación, atracción irresistible, engaño, alucinación⁴, nos induce a dejar la razón en suspenso. La fascinación ante una serie o una película no es de por sí garantía de validez para la docencia. Pudiera muy bien engañar la reflexión, o no provocarla nunca, sino solo aparentemente. Sin embargo, inevitablemente juegan con algún tipo de verdad. En caso contrario no podrían resultar atractivas. Llevarla al aula puede ser interesante porque nos permite mirarla de otra manera, destripar su mecanismo mediante una suerte de tecnología inversa, y separar el grano de la paja, desvelando que las mentiras son verdades torcidas de las que se puede aprender algo.

Segundo, debemos tener en cuenta que no existe “alimento neutro” para el ser humano, tampoco en el mundo del espíritu. La idea de que el profesor universitario es un ser capaz de no verse involucrado o afectado por la cultura audiovisual sería de una ingenuidad importante. La cultura audiovisual nos afecta tanto a estudiantes (Till et al., 2019) como a profesores. Elegir lo que vemos o leemos, cuándo y cómo lo hacemos no es una actividad menor. No se trata de recuperar puritanamente la clasificación “para mayores con reparos”, pero sí saber que lo que elijamos comentar o proponer debería cumplir algunas condiciones y entre ellas destaca el dar más de sí. Empujar hacia arriba. Mostrar la belleza, la verdad, o el bien, o al menos las causas de su ausencia, y que ese artefacto cultural tenga el sentido de ir más allá del puro provocar. Si esto es importante en todas y cada una de las carreras universitarias es, sin

⁴ Estos cuatro términos son los que el diccionario de la RAE vincula a la definición de fascinación.

embargo, decisivo en la formación del profesorado, cuya tarea es eminentemente fronética (Burbules, 2020), prudencial, es constante elección de lo mejor entre lo bueno.

Tercero, el material audiovisual de las series de televisión funciona como universo compartido intergeneracional que es sin duda un lugar de encuentro utilísimo para ejemplificar contenidos culturales en acción. Pocas cosas como el relato nos permiten ver aquellas dimensiones de la condición humana en acción. Esa acción con su complejidad –donde el bien y el mal, la verdad y la mentira, lo bello y lo feo combaten–, es captada con mucha dificultad por los discursos puramente especulativos y que, sin embargo, la narrativa audiovisual manifiesta de formas más vívidas (Orozco-Olvera, Shen y Cluver, 2019).

2.2. El potencial pedagógico de los cinefóruns

Actualmente hay un interés renovado por la ética y las humanidades muy vinculada al espacio que ocupan en las universidades (Cerdá, 2022; Torralba, 2022; Hutchins y Pascual, 2022). Se trata de una preocupación y ocupación compartidas en hacer de la universidad un lugar de cultivo humanístico más allá de las especializaciones profesionales, muy en línea con las misiones de la universidad que mencionábamos en la introducción.

Una vía fuerte de conexión entre lo concreto de la disciplina y lo universal de las grandes preguntas de la humanidad que han de tener cabida también en la Educación Superior es el visionado de películas con sus respectivas discusiones. A continuación, explicaremos cómo hemos llevado a cabo ambas actividades un grupo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Consideramos que esta vía es una innovación educativa en su sentido más renovador, pues sin ser una actividad reciente la de ver películas y discutir las, sí que consigue lo que estamos persiguiendo en este artículo, a saber, la renovación de la docencia universitaria en el marco de los fines humanísticos y humanizadores que le son propios. A partir del proyecto de innovación titulado “Humanidades Digitales: El cine como recurso generador de conocimiento en un proyecto de Aprendizaje Servicio interfacultativo” (Referencia 162⁵. Proyecto de Innovación UCM. 2021/2022. IP: Marina Jodra) hemos trabajado distintas películas a lo largo del curso académico 2021-2022 dando protagonismo al cine como recurso pedagógico. La secuencia de películas fue la que se puede ver en la Tabla 1. La actividad del cinefórum se realizó una vez al mes. De este modo, la temporalización se hizo entre octubre de 2021 y abril de 2022. Los asistentes, entre profesorado universitario y estudiantes, osciló entre diez y veinte en cada sesión. El método empleado fue: (1º) Visionado de la película en una sala de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, (2º) Exposición de preguntas que motivaran el debate, (3º) Libre expresión de ideas, sugerencias, relaciones, argumentos pedagógicos, antropológicos y filosóficos entre los asistentes⁶.

Como venimos apuntado, si bien esto no es nuevo (Muñoz Casillas, 2001), sí que tiene un renovado interés en el ámbito universitario (Cuevas Romo, 2020; Dias-Trindade, Moreira y Rigo, 2021). Creíamos conveniente hacerlo de un modo colectivo, discutiendo juntos, un grupo de profesores y personal investigador en formación, las películas y discutir su potencial pedagógico. Mostraremos aquí, a modo de resultados, el potencial reflexivo que ofrecen algunas de esas películas tratadas en ese proyecto. Nos centraremos concretamente en una de ellas, *Whiplash*, tratándola a modo de ejemplo de cómo acompañar a los estudiantes del cine a la reflexión sobre temas propios de la Teoría de la Educación que pueden usarse transversalmente en distintas materias.

⁵ Para más información sobre el proyecto, visitar: <https://www.ucm.es/giafe/proyectos-de-innovacion>

⁶ Parte de la propuesta de cinefóruns es que fuesen una actividad libre, de asistencia y de créditos, en la que cada asistente sacase diferentes conclusiones y perspectivas que le ayudasen a su vida universitaria. Como área de mejora para el futuro, se propone recoger más información y evidencias de los asistentes (perfil académico, edad, intereses, motivación para asistir) y conclusiones escritas conjuntas de cada una de las sesiones. Esto ayudaría, por un lado, a tener datos para evaluar la propuesta y, por otro, a sistematizar la actividad educativa de manera que pudiese ser replicada en otros contextos.

Pero antes mostraremos en la Tabla 1 el grupo de películas que se han trabajado en el proyecto mencionado con algunas palabras y preguntas clave sobre la temática, de manera que permitan trabajar cuestiones educativas en distintas asignaturas.

Tabla 1
Relación de películas para las titulaciones universitarias de educación trabajadas del proyecto de innovación UCM ref. 162.

Título	Director	Año y país	Palabras clave	Preguntas clave
El faro de las orcas⁷	Gerardo Olivares	2016, España	Autismo. TEA. Psicopatología.	¿Qué implica educar a un hijo con dificultades? ¿Qué necesidades presentan las familias? ¿Cómo se aborda el autismo desde el cine?
El abrazo de la serpiente⁸	Ciro Guerra	2015, Colombia	Antropología. Colonialismo. Imperialismo. Etnocidio. Aculturación.	¿Qué relación hay entre la producción de conocimiento y la reproducción de las relaciones de dominación entre pueblos a partir de la crítica que hacen las antropologías de los años 60 y 70?
En la cárcel⁹	Albert Solé y Pedro Ballesteros	2006, España	Prisión. Pedagogía penitenciaria. Educación Social. Centros penitenciarios. Dignidad.	¿Qué relaciones humanas se generan en una prisión? ¿En qué sentido puede un ser humano educarse dentro de la cárcel? ¿Cuáles son las claves que permiten el cambio y mejora? ¿Qué papel juega la historia personal en el crecimiento de la persona?
O que arde¹⁰	Oliver Laxe	2019	Cotidianeidad. Cultura rural. Relaciones familiares.	¿Cómo podemos vivir lo cotidiano? ¿De qué manera asumimos dinámicas no deseables por costumbre? ¿Se puede vivir de manera reflexiva y crítica el día a día?
Buda explotó por vergüenza¹¹	Hana Makhmalbaf	2007	Conflicto. Violencia. Deseo. Cultura. Esperanza. Crueldad.	¿Cómo imita la infancia las conductas adultas? ¿Cuál es el sentido de la escuela en tiempos de conflicto? ¿Por qué debería importarnos una realidad geográfica y cultural ajena?

⁷ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por Marina Jodra, IP del proyecto.

⁸ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por Laura Calle, miembro del proyecto.

⁹ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por Fernando Gil, miembro del proyecto.

¹⁰ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por Alberto Sánchez-Rojo, miembro del proyecto.

¹¹ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por María Casas, miembro del proyecto.

Wonder ¹²	Stephen Chbosky	2017	Bullying. Compasión. Relaciones familiares. Educación en valores.	¿Cuáles son las principales dificultades y potencialidades que existen en el proceso de escolarización de un alumno con necesidades educativas especiales?
El profesor ¹³	Tony Kaye	2011	Docencia. Adolescencia. Salud mental. Compromiso docente.	¿Qué rol juegan en la profesión docente la vocación y el compromiso? ¿De qué manera se puede aprender del fracaso en la docencia? ¿Qué ingredientes logran la autoridad del profesor? ¿Cuáles son los límites de la implicación de un docente en la vida de sus estudiantes?

Vamos ahora, como anunciamos, a detallar el potencial pedagógico de la película estadounidense *Whiplash*, dirigida por Damien Chazelle. La película narra la historia de un joven batería, Andrew Neiman, que estudia en una prestigiosa escuela de música, Shaffer, en Nueva York. El muchacho aspira a ser el mejor y quiere entrar en una banda de jazz de élite que esa escuela tiene y que dirige Fletcher. Cuando finalmente es seleccionado descubre que sus métodos son excesivos y humillantes. Se sitúan más allá de lo razonable y parten de la idea de que solo bajo presión, y una gran presión, puede salir la genialidad.

Una mirada superficial a la película nos puede conducir a utilizar la historia como una mera crítica de los métodos de Fletcher, sin duda, más que cuestionables, pero, per se, estas críticas no son suficientes para entender el fondo de la historia y la tensión dramática que subyace al aspecto verdadero que refleja la historia. La película nos permite hacernos varias preguntas que tienen que ver con la educación, y debemos pensarlas bien, pues en su respuesta podemos encontrar claves importantes para comprender la condición humana y a partir de ella, la realidad educativa.

Este grupo de preguntas gira en torno a la virtud de la magnanimidad, sin duda una virtud muy olvidada en nuestro contexto cultural. La virtud de la magnanimidad está descrita en varios textos clásicos. Destacaremos dos de ellos: la *Ética a Nicómaco de Aristóteles* (libro IV capítulo III) (Aristóteles, 1873), y la *Suma Teológica* de Tomás de Aquino, II. II Cuestiones 129 a 134 (Aquino, 1990). Dice Aristóteles, en el comienzo del capítulo citado, que la magnanimidad se manifiesta en la apertura del alma a cosas grandes, a la excelencia. Y añade después: “Veamos qué es eso y cuál es la disposición del hombre virtuoso frente a esas cosas” (Aristóteles, 1873). Esto es, Aristóteles se pregunta qué significa que algo es grande en tanto que fin deseable, y qué disposiciones del espíritu humano requiere su logro.

Pero antes de entrar en estas preguntas, tenemos, gracias a la película, la oportunidad de pensar en las razones del olvido, o directamente descrédito, de esta virtud. Estas son muchas y variadas. La principal, una errónea idea de igualdad que parece obligarnos a sospechar de cualquier tipo de aspiración a la excelencia por parecer, en principio, anti inclusiva (Pozo Armentia, Rejero y Gil, 2020).

¹² Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por María José Ibáñez y Rocío Nicolás, miembros del proyecto.

¹³ Película propuesta y guía didáctica de la misma elaborada por Tania Alonso, Daniel Pattier y Rocío Nicolás, miembros del proyecto.

Una vez planteada esta reflexión, lo siguiente que deberíamos preguntarnos tiene que ver con la calidad del deseo del joven Andrew: ¿es verdaderamente un deseo grande, un deseo que merece la pena? Pero esta pregunta nos lleva a una anterior: ¿quién tiene derecho a juzgar lo que merece la pena? ¿No es eso algo a disposición de cada uno sobre lo que no estamos legitimados a juzgar? Que nuestra época tenga problemas con esos asuntos no quiere decir que ese juicio sea imposible o nadie tenga derecho a la orientación sobre lo valioso. Porque no todo es valioso. De hecho, para Tomás de Aquino uno de los errores propios de la magnanimidad, la vanidad, puede tener su causa en la confusión acerca de lo que es realmente admirable o vale la pena:

Ahora bien: la gloria puede ser vana en primer lugar por parte de la cosa de la cual se busca la gloria; por ejemplo, si uno busca la gloria en lo que no existe, o en lo que no es digno de gloria, por ser frágil y caduco (Aquino, 1990, p. 357-358).

Renunciar a pensar desde la educación en los objetos valiosos es un lujo que no podemos permitirnos y esta actividad puede ayudar a pensar sobre la orientación a lo realmente valioso. En este caso parece que el deseo de Andrew sí merece la pena. Su deseo está orientado a una actividad artística y el arte gira en torno al concepto de belleza. El propio Aristóteles pone la belleza como un ejemplo de esas cosas grandes (al igual que el bien o la verdad), y la película muestra que en la música en general, y en el jazz en particular, hay belleza. La aspiración a ser un gran intérprete como lo sería la aspiración a ser un gran escritor o investigador es, por lo tanto, la aspiración a algo digno de valor. Pero habría que ir un poco más lejos y ver el sentido de esa aspiración.

¿Es el amor a la belleza del *jazz* o es el amor al reconocimiento lo que mueve a Andrew? Hay numerosos ejemplos de que el *jazz* es una parte importante de la vida de Andrew, de que ha descubierto su valor intrínseco. Sin embargo, aparecen también en la película actitudes que muestran que aún le falta recorrido personal para poder hablar de que posee la virtud de la magnanimidad, como las que aparecen en una conversación que Andrew tiene en una cena familiar. ¿Cómo saber si los honores buscados son el efecto de la virtud o de la vanagloria? Aristóteles nos ofrece algunas claves. La primera es la idea de que los honores recibidos deben ser acogidos con moderación, el magnánimo no se ríe ni humilla al otro, ni sufre en demasía ni la fortuna ni los reveses de la vida. La segunda clave tiene que ver con quién es el que otorga dichos honores. Es muy interesante en este sentido la rivalidad subyacente entre el valor que Andrew otorga a las opiniones del profesor y las del padre. El profesor sabe de *jazz*, tiene una autoridad sobre la materia y sobre lo que su dominio exige que el padre no tiene.

Hay una última pregunta que está también en el camino a la excelencia que sigue Andrew y tiene que ver con su relación con la frustración y la desilusión. Una relación que casi termina con él. ¿Es el fracaso parte importante en el camino de Andrew Neiman? ¿Es de hecho una parte sin la que el correcto aprendizaje es imposible? ¿Qué papel juega el profesor y su exigencia en ese fracaso? Es un tema importante porque nuestra sociedad se mueve entre la sobreprotección y la deshumanización. La reflexión educativa en torno a la limitación y también el sufrimiento ya ha sido abordado en otros sitios (Reyero y Gil Cantero, 2019), y la película nos da la oportunidad de reflexionar sobre estos mismos temas y también sobre la actitud del profesor o del educador frente a esta limitación, ante la que cabe preguntarnos: ¿debe ser alguien que la mitigue o que la instigue? ¿Cómo jugar con ella? ¿Es la exigencia el error del profesor?

Algunas vidas nos permiten encontrar ejemplos que podemos relacionar con la película en el tiempo de trabajo con los estudiantes y que nos pueden permitir mejorar el análisis. Presentaremos dos de ellas relacionadas con figuras educativas, aunque no con profesores. El primero es el de Malikian ya utilizado en el artículo antes citado (Reyero y Gil Cantero, 2019, p. 215). A este famoso violinista su padre le obligó a tocar de niño más allá de lo que, por supuesto, él quería, y seguramente más allá de lo que el padre promedio hubiese considerado razonable. El segundo de George Steiner que en una entrevista con Lauren Adler cuenta así su experiencia con la frustración y la dificultad:

Mis primeros años fueron muy difíciles porque mi brazo estaba prácticamente pegado a mi cuerpo; los tratamientos eran muy dolorosos, iba de un sanatorio a otro (...) Me educaron en una época en la que no se daban aspirinas ni caramelitos. Había zapatos con cremallera, muy sencillos. «Ni hablar», dijo mi madre. «Vas a aprender a abrocharte los cordones de los zapatos». Es difícil, se lo aseguro. El que tiene dos manos hábiles no se da cuenta, pero atarse los cordones de los zapatos requiere una gran habilidad. Gritaba, lloraba; pero al cabo de seis o siete meses había aprendido a atarme los cordones. Y mamá me dijo: «Puedes escribir con la mano izquierda». Me negué. Entonces me puso la mano en la espalda: «Vas a aprender a escribir con la mano mala. — Sí». Y me enseñó. He sido capaz de pintar cuadros y dibujos con la mano mala. Se trataba de una metafísica del esfuerzo (Steiner, 2016, p.12-13).

El problema que nos plantean este tipo de relatos cuando los comparamos con la historia que narra la película es la deshumanización de esta última. En esta, el ejercicio virtuoso está por encima del sujeto, que es despreciado y solo valorado en tanto que ejecutor de una pieza. No es la exigencia el problema, es el modo de la exigencia. Un modo que nos habla de una ruptura o de una relación desequilibrada.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos querido subrayar una idea de fondo: que la innovación (y el éxito) en el aula universitaria beben del dinamismo de la vida intelectual del docente, y que ciertas actividades audiovisuales pueden servir para provocarlo y renovarlo.

En definitiva, en este artículo hemos querido ofrecer una visión de la innovación como renovación y revitalización, esto es, volver a hacer nuevo y atractivo lo que es propiamente universitario: la formación intelectual, las grandes preguntas y el diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes atendiendo a elementos culturales de valor. Hemos observado que las series de ficción pueden ser un buen recurso, y que muestran un gran potencial, así como un gran riesgo que debe ser tenido en cuenta. Asimismo, se han ofrecido ideas para trabajar preguntas pedagógicas, antropológicas y filosóficas a partir del cine, con especial atención a la relación entre la exigencia y la excelencia desde la película *Whiplash*. Esperamos haber mostrado el potencial pedagógico de una película que podría tener un tratamiento muy superficial o, por el contrario, ser un catalizador de grandes preguntas pedagógicas si los docentes aceptan el reto de apropiarse de objetos culturales como manera de comprender mejor el mundo y el ser humano. Al finalizar este ensayo, el lector comprenderá que las propuestas de renovación en un aula universitaria tienen más que ver con la creatividad para activar todos los recursos motivacionales que puedan atraer al estudiante universitario a la tarea que tiene entre manos, que con la introducción acrítica de nuevos elementos de moda. Estas estrategias de renovación se relacionan con la capacidad del profesor de conocer el mundo propio y el mundo de los nuevos estudiantes, conocer los debates contemporáneos sobre su asignatura, y motivar intrínsecamente el proceso de reflexión que todo buen estudiante universitario habrá de llevar a cabo con determinación.

REFERENCIAS

- Aquino, Tomás de (1994). *Suma de Teología*. B.A.C.
- Aristóteles (1873). *Moral a Nicómaco*. Medina y Navarro Editores.
- Barrio, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la Universidad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 63–85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.

- Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer. Para escapar de la era del movimiento perpetuo*. Encuentro.
- Burbules, N. C. (2019). Phronesis y complejidad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 11–22. <https://doi.org/10.14201/teri.20846>
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Austral.
- Cerdá, D. (2022). *Ética para valientes: El honor en nuestros días*. Rialp.
- Cuevas Romo, J. (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28, 165-184. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dias-Trindade, S., Moreira, J., & Rigo, R. (2021). O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior. *Praxis & Saber*, 12(29), 11934-11947. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11934>
- Eco, U. (1981). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Esteban, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23–41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Freire, J. (2022). *Hazte quien eres. Un código de costumbres*. Deusto.
- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Eunsa.
- Garrocho, D. S. (2022). La Universidad como propósito. Una misión para nuestra institución. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43–61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Hutchins, R. M., y Pascual Martín, À. (2022). *La Educación Superior en América*. Eunsa.
- Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). Critical intellectuals in postdigital times. *Policy Futures in Education*, 19(6), 626–639. <https://doi.org/10.1177/1478210320964372>
- Manago, A., Santer, N., Barsigian, L. L., & Walsh, A. (2021). Social media as tools for cultural change in the transition to adulthood". En K. C. McLean (Ed.). *Cultural methods in psychology: Describing and transforming cultures* (pp. 146-173). Oxford University Press.
- Muñoz Casillas, J. M. (2001). El cine como recurso pedagógico. *Campo Abierto*, 20, 179-197.
- Newman, J. H. (2014). *La idea de la Universidad*. Encuentro.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Paidós.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Orozco-Olvera, V., Shen, F., & Cluver, L. (2019). The effectiveness of using entertainment education narratives to promote safer sexual behaviors of youth: A meta-analysis. *PloS one*, 14(2), 1985-2017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209969>
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva.

- Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XX1*, 22(1), 315-333.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2020). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado: conversaciones con Laure Adler*. Siruela.
- Till, B., Vesely, C., Mairhofer, D., Braun, M., & Niederkrotenthaler, T. (2019). Reports of adolescent psychiatric outpatients on the impact of the TV series 13 Reasons Why: A qualitative study. *Journal of Adolescent Health*, 64(3), 414-415.
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal: Elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Westerlund, M. (2019). The Emergence of Deepfake Technology: A Review. *Technology Innovation Management Review*, 9(11): 40-53. <http://doi.org/10.22215/timreview/1282>
-

CÓMO CITAR: Alonso Sainz, T., & Reyero García, D. (2024). ¿Innovar o renovar la docencia universitaria? Algunas propuestas a través del cine. *Revista Pensadero: Conocimiento Docente*, vol. 2, 100-112. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>