



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

**MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS, OPCIÓN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

**Tesis para defender el Título de Maestría en Ciencias Humanas
Opción Estudios Latinoamericanos**

**“Realización audiovisual en el ámbito educativo. Estudio regional sobre los docentes
como actores culturales creando audiovisuales”**

Autor: Graciela ACERBI

Director: Fernando MIRANDA

MONTEVIDEO

2023

Aval del tutor

ÍNDICE

RESUMEN	IV
INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	4
Formulación del problema	10
Objetivos y preguntas	11
Metodología	12
Organización de la obra	14
CAPÍTULO 1. Cultura contemporánea, cultura visual y ciudadanía	16
Las imágenes en la cultura contemporánea: la cultura visual y las visualidades	17
CAPÍTULO 2. Las escuela como la institución para aprender el mundo	21
2.1 La escuela como invención	21
2.2 Los saberes validados	22
2.3 La institución escolar hoy: la formación de ciudadanía en clave contemporánea	23
2.4 Escuela y cultura visual: construyendo identidades democráticas	25
2.5 Los desafíos de los docentes en la escuela: el docente como actor cultural	27
2.6 Los programas de formación docente: ¿quién cree el programa que soy yo como docente?	32
2.7 Formación docente, cultura visual y ciudadanía	38
CAPÍTULO 3. Explorando la posibilidad. Dos experiencias regionales de formación audiovisual para docentes	41
3.1 ¿Por qué revisar experiencias regionales?	41
3.2 Los programas regionales: escenarios y objetivos institucionales	42
3.2.1 La experiencia chilena: Programa Escuela al Cine	42
3.2.2 La experiencia brasileña: Inventar con la diferencia. Cine educación y DDHH	43
3.3 ¿Cómo conciben al Docente estos programas de formación audiovisual?	45
3.3.1 Programa Escuela al cine: de la formación de públicos a la creación	45
Formar al docente como mediador audiovisual desde el aula	45
Las experiencias propuestas en clave pedagógica.	51
Los Espacios de creación dentro del Programa	56
Las producciones audiovisuales reconocidas para representar Escuela al Cine	61
Creación audiovisual desde las aulas: dialogando creativamente con el curriculum	62
3.3.2 Inventar con la diferencia (ID): crear el mundo en comunidad, con cine	67
Formar al educador para la creación comunitaria	68
La experiencia de formación propuesta	69
Reflexión sobre la experiencia de creación: conformación de una pedagogía del dispositivo	75
Las creaciones del mundo con la cámara desde la escuela: los filmes cartas	85
La mirada docente sobre la formación de ID: una experiencia de deconstrucción	87
CAPÍTULO 4. Creación audiovisual, docencia y ciudadanía	91
4.1 La Escuela al Cine	91

4.2 Inventar con la diferencia:	96
CAPÍTULO 5. La formación audiovisual para docentes en Uruguay	100
5.1 Cineduca. Educación audiovisual en la formación inicial docente	100
5.2 Formar docentes para transformar la realidad con el lenguaje audiovisual	102
5.2.1 Las propuestas de formación: formación, reflexión, teoría	103
5.2.2 La mirada de los formadores formados: la potencia de la creación	121
5.2.3. Los relatos para dar cuenta de creaciones situadas	136
CAPÍTULO 6. Conclusiones	146
Aportes de los programas presentes en la región a la formulación de una propuesta de educación audiovisual para la formación de docentes	146
a) Las concepciones regionales sobre los docentes	146
La percepción de los docentes sobre los Programas de formación	150
b) Ciudadanía y creación audiovisual	151
Espectadores preparándose para ser ciudadanos	152
Una ciudadanía que se construye y se practica	153
c) ¿Cómo se articula esta relación entre aula, creación y ciudadanía en la formación docente de Uruguay?	154
d) Posibles líneas de acción para un recorrido de formación audiovisual: reconociendo tópicos y tensiones	156
BIBLIOGRAFÍA	159

RESUMEN

Esta investigación presenta un análisis de propuestas de educación audiovisual dirigida a docentes de educación básica formal a nivel de la región, con el fin de reconocer y problematizar el papel que se le asigna al docente en relación a la posibilidad de promover la creación de relatos audiovisuales en el ámbito educativo formal. Desde las perspectivas de los Estudios de Cultura Visual se reflexiona sobre la relación entre cultura contemporánea, cultura visual y ciudadanía, revisando como estos conceptos son abordados en el territorio escolar por los programas y los docentes que los desarrollan.

A través del estudio de tres programas de formación para docentes de Chile, Brasil y Uruguay se busca reconocer aportes a la concepción de docente transformativo, creador de relatos audiovisuales desde el aula junto con sus estudiantes en un ejercicio de ciudadanía cultural, reivindicando la potencia del lenguaje audiovisual en la escuela, considerada como espacio/tiempo privilegiado para conocer el mundo. Se abordan críticamente las experiencias formativas propuestas por Escuela al Cine de Chile e Inventar con la Diferencia de Brasil para iluminar la experiencia uruguaya del Programa Cineduca, con la intención de nutrir un nuevo campo que se está instalando en el ámbito de la reflexión educativa: la pedagogía audiovisual.

Palabras claves: Cultura visual, escuela, ciudadanía, creación audiovisual, formación docente, pedagogía audiovisual.

ABSTRACT

This research presents an analysis of proposals of audio-visual education aimed at formal basic education teachers throughout the region, with the objective of recognizing and problematizing the role assigned to teachers in relation to the possibility of promoting the creation of audio-visual storymaking in the formal teaching environment. From the perspective of Visual Culture Studies, the relationship between contemporary culture, visual culture and citizenship is reflected upon; paying attention to the way these concepts are approached in the school setting by the teaching programs and the teachers who carry them forward.

Through the study of three teacher training programs from Chile, Brazil and Uruguay, the aim is to recognize contributions to the conception of the transformative teacher, who creates audio-visual stories in the classroom together with his students in a culture citizenship exercise, asserting the potency of audio-visual language at school, which is considered a privileged time and place to get to know the world. The formative experiences proposed by "Escuela al Cine" in Chile and "Inventar con la Diferencia" in Brazil are critically addressed to shed light on the Uruguayan experience of the "Cineduca" program, in order to nurture a new field which is being set up in the reflective teaching scene: audio-visual pedagogy.

Keywords: Visual culture, school, citizenship, audio-visual creation, teacher training, audio-visual pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mi mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.

(Larrosa, 2006, p.44)

Plan de Rodaje: día 1

INTERIOR/ INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE SAN RAMÓN CANELONES
URUGUAY /SALÓN DE CLASE - TARDE DE AGOSTO DE 2016.

Un grupo de estudiantes de magisterio (Leandro, Antonella, Noelia, Camila, Valeria y Facundo) y su coordinadora audiovisual (yo), se encuentran listos para salir a entrevistar y filmar las vivencias de un grupo de niños: sus alumnos de práctica docente en educación primaria. Los entrevistados seleccionados son niños y niñas de entre 10 y 12 años, pobladores de San Ramón, ciudad de 7000 habitantes, que anualmente viven las inundaciones del Río Santa Lucía, provocando evacuaciones.

Esta experiencia nació como una actividad planificada (como es regla planificar todas las actividades en la cultura magisterial) de entrevistas y preguntas estructuradas, con el objetivo de concientizar sobre la problemática de los evacuados a los habitantes del pueblo desde la palabra de los niños, con la que los estudiantes habían tomado contacto en los salones de la escuela. En el devenir se transformó en un recorrido profundo y movilizador de certezas. Los integrantes del grupo de creación que suponíamos saber lo que iba a pasar, nos vimos sorprendidos por relatos de niños que pusieron en cuestión los supuestos estereotipados desde los que se concibió la idea, constituyéndose en una experiencia de creación audiovisual que se podría reconocer como crítica y performativa (Hernández, 2007)

para los que integramos el equipo. El resultado: un documental que buscó dar agencia a las “Voces del río”¹

La situación descrita anteriormente puede haber sucedido o estar sucediendo en muchas partes de nuestro país y de nuestro contexto regional latinoamericano ya que la educación audiovisual, y con ella la realización, ha venido ampliando su presencia en las últimas dos décadas. Ricas y múltiples experiencias que no siempre van acompañadas de la reflexión y producción teórica sobre lo que pedagógicamente ello implica o potencia (Augustowsky, 2017).

Si bien la educación artística, ha sido parte de la propuesta curricular de la formación docente uruguaya por casi un siglo, con presencia documentada desde los programas desde 1925 (Bentancor, Lacuesta y Pérez, 2010), los saberes audiovisuales y más específicamente la creación audiovisual como propuesta formal adquiere permanencia en ella a partir de 2009 con la creación del Proyecto Cineduca, del cual formo parte como coordinadora audiovisual local desde 2010. Este rol ha generado que la pedagogía audiovisual y específicamente la creación audiovisual promovida desde el aula y sus potenciales, se haya transformado en un tema central de reflexión profesional.

Hablar de pedagogía audiovisual como campo del saber implica la reflexión sobre las experiencias educativas que ponen en juego los saberes audiovisuales y en donde muchas veces se promueve la creación, utilizando este lenguaje. Como campo pedagógico en construcción, involucra la formación de todos los educadores y no solo se adscribe a docentes que proyecten desempeñarse en el área artística. Este concepto y esta problematización sobre los saberes que constituyen a un educador contemporáneo, entre otros, forman parte del recorrido que le da sentido a este trabajo

Las imágenes en las aulas de educación formal no suponen una novedad, siempre estuvieron presentes en los salones de los sistemas educativos modernos pero desde un lugar secundario y complementario: “despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura” (Dussel, Gutiérrez, 2014, p.12), siendo parte de los manuales, las carteleras, los cuadros que formaban parte de los salones (Malosetti, 2014), eran elementos claves para mostrar lo que no se podía decir con palabras. Vistas con desconfianza por el sistema educativo, sin embargo las imágenes no estuvieron ausentes de las propuestas pedagógicas, contribuyendo en gran medida a la formación de espectadores

¹ Documental elaborado por el grupo, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=jL0yY_Xe750&t=36s.

para el espectáculo moderno (Dussel, 2009). De esta manera la educación formal tuvo un importante aporte a la conformación del régimen escópico moderno. Entendiéndose por ello el régimen bajo el que se instaura una cierta episteme visual, cada específico orden del discurso, cada forma específica de fe y creencia en el poder de transmisión de verdad de unas u otras imágenes. (Brea, 2007).

Desde la consolidación de la educación normalista en nuestro país a fines del siglo XIX, los docentes fueron formados para cumplir con los objetivos primordiales de la educación primaria obligatoria y gratuita: la enseñanza de la lectoescritura, el pensamiento lógico matemático y la formación de ciudadanos disciplinados (Barrán, 1990), para la consolidación del Estado moderno. Estos saberes fueron siempre acompañando su formación, junto con otros conocimientos disciplinares, entre ellos los que tienen que ver con la formación artística, aunque la relación de jerarquía de los saberes de la lecto-escritura y los matemáticos en relación al resto se mantenga hasta el presente.

En una contemporaneidad marcada por la multiplicidad de pantallas y la vertiginosa producción de imágenes y sonidos para el consumo, las producciones audiovisuales en sus diferentes formatos y géneros, pasaron a formar parte de la cotidianidad de los estudiantes de formación docente con un significativo correlato en propuestas de enseñanza en el Uruguay y en ámbitos regionales, proponiendo mirar y crear en la escuela. Desde hace una década se viene gestando una serie de transformaciones en las propuestas de formación docente vinculadas a los lenguajes artísticos y específicamente las relacionadas al ámbito audiovisual. Surgen iniciativas públicas que buscan fomentar la formación de espectadores, y de creadores de relatos audiovisuales en ámbitos escolares, como parte de la apuesta pedagógica considerada necesaria para la educación de los ciudadanos.

Concretamente en Uruguay la educación audiovisual cuenta desde 2009 con un espacio específico para la formación de los futuros educadores que transitan por la opción de educación pública: el Programa Cineduca (CFE –ANEP)². El mismo se ha constituido en una experiencia significativa para gran parte de aquellos que se involucran en los procesos que esta propuesta extracurricular y logra articular en todos los centros de formación de educadores del país. Particularmente los estudiantes para maestros realizan producciones en las instituciones de formación y en las escuelas públicas de práctica, involucrando en ellas a diferentes actores de la comunidad educativa: sus propios docentes, sus alumnos de práctica,

² Acta 60 re.46 del 21/8/2008 CODICEN-ANEP

las familias de las comunidades. Se crea, se produce, se exhibe, se disfruta, pero poco se reflexiona críticamente sobre el hacer.

Este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre propuestas de formación docente que desafían los formatos escolares tradicionales y el valor atribuido a las imágenes. Se apela a la realidad regional para ampliar la mirada sobre las experiencias que transitamos. Se exploran propuestas de Brasil y Chile que nutren e iluminan nuestra análisis sobre la realidad nacional con la intención de poner en práctica la concepción de los docentes como intelectuales reflexivos (Giroux, 1997) y nutrir la praxis (Freire, 2005). Se realiza el abordaje de propuestas educativas dirigidas a la formación de docentes que incluyan la práctica de creación audiovisual.

Los programas “La escuela al Cine” de la Cineteca Nacional de Chile e “Inventar con la diferencia”, programa de la Universidad Federal Fluminense (UFF) de Río de Janeiro de Brasil, se ponen en diálogo con el Programa Cineduca de Uruguay, que se desarrolla en el ámbito del Consejo de Formación en Educación, de la ANEP. Se reconocen sus particularidades y se reflexionan sobre sus propuestas. Tres propuestas surgidas de la órbita pública con alcance nacional, que de diferentes formas visualiza al docente con capacidad creadora para construir relatos audiovisuales, son nuestro objeto de análisis. El propósito: descubrir nuevos espacios de posibilidad en la construcción y proyección de un campo del saber que se constituye en la relación a la cultura audiovisual y la educación. Relación fermental y desafiante para una educación en clave de ciudadanía cultural.

Antecedentes

Se presentan a continuación una serie de trabajos académicos que se constituyen en antecedentes de esta investigación en tanto analizan, al igual que este trabajo, propuestas que ponen en relación educación, cine y creación audiovisual en ámbitos escolares.

Una referencia clave para abordar el lugar del cine en la escuela es la obra del francés Alain Bergalá (2007) “La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella”. Si bien en este trabajo no se analizan experiencias que se enmarquen en el escenario regional, es mencionado en muchos de los análisis sobre experiencias regionales como son los trabajos de Gabriela Augustowsky (2017) y de César Migliorin (2018). En su obra reflexiona sobre realidades institucionales que pueden

reconocerse en varios casos regionales ya que históricamente el modelo francés se ha constituido en una referencia para pensar y organizar la realidad educativa latinoamericana.

Bergalá establece una clara postura sobre el vínculo “producciones audiovisuales-escuela”, tomado posición por la imprescindible presencia del cine en relación a otras expresiones audiovisuales. Define una metodología específica denominada *pedagogía de la creación*, en la que propone dialogar con obras cinematográficas y ubicarse en el lugar del creador. Busca recrear el momento previo a la toma de decisiones, para experimentar la experiencia de crear. Con ejemplos concretos para materializarlo en el aula y hasta para evaluarlas, se promueven ejercicios de empatía para vivenciar la creación e imaginar los posibles recorridos que se le presentan al realizador en el proceso.

El autor nos aporta una mirada sobre las dificultades de realizar transformaciones en una institución tan jerarquizada y centralizada como la escuela pública nacional, escenario en el cual estamos concibiendo a los futuros docentes articulando su trabajo. Plantea la necesidad de apuestas radicales, tomando en cuenta que luego: “las traducciones sucesivas se encargan de todas formas, de empañar su fulgor inicial, de pervertirla, e incluso directamente de degradarla.”(Bergalá, 2007,p.29). Visualiza a los docentes como agentes conservadores que por miedo, al no haber recibido formación específica, “se aferran a cortocircuitos pedagógicos tranquilizadores pero que sin lugar a dudas traicionan el cine.”(Bergalá, 2007, pp.31-32), en tanto buscan explicar lo que el cineasta “quiso decir”, o quiso transmitir con los planos realizados. Considera que no es tan importante el saber como la forma en que el docente se acerca a su objeto: sencilla y sin temores pero reconociendo que se está frente al cine como arte, como creación.

Bergalá reivindica el lugar de la escuela como un lugar de privilegio para ir construyendo una relación con el cine y un imaginario en los estudiantes acrecentado el capital simbólico y las posibilidades de ser, creando tiempos y espacios para conmovirse en el aula. El docente adquiere un rol fundamental en tanto actúe genuinamente sin encorsetamientos disciplinares, encontrando un “lugar otro”, relacionándose de una manera distinta con su estudiantes a través del cine. Partir de sus gustos y experiencias de visionado para vincularse desde el disfrute o la conmoción con los estudiantes y no desde la asimetría pedagogizada del saber, proponiendo una lectura creativa y no sólo analítica y crítica, habitándola, descubriendo el niño que habita en cada uno de nosotros. Ver para vincular, para

tejer lazos entre películas considerando que “La escuela es la mejor situada, sino la única, para resistir a la amnesia galopante a la que nos acostumbran los nuevos modos de consumo de las películas” (Bergalá, 2007, p.69). De esta manera se propone una relación de horizontalidad en las apreciaciones, con la participación de un docente que pueda tejer una trama de relaciones con películas e imágenes devenidas del arte en general. Esto supone un recorrido y un caudal de referencias que no siempre traen consigo los que se dedican a esta profesión o se sienten motivados para trabajar con el cine en aulas.

La escuela se visualiza como espacio para mantener la trama entre generaciones, sin caer en el menosprecio del niño como espectador, proponiéndole una serie de películas en formato valijas de cine, donde se acceda *a lo mejor que el cine ha producido*, ya que la escuela sería el único espacio en que muchos niños pudieran acceder a ellas. Para Bergalá no es necesario ser cinéfilo para abordar estas propuestas proponiendo una serie de puntos a tener en cuenta para desvanecer el “miedo pedagógico”. Estableciendo que es mejor un docente que se aproxima de manera abierta (como la naturaleza propia de la obra), aunque sepa poco, que alguien que se aferra a unos pocos saberes.

Por último, y como elemento fundamental para nuestra investigación, la obra nos propone una *pedagogía del cine*: “fundamentada esencialmente en la relación entre películas, secuencias, planos e imágenes provenientes de todas las artes.”(Bergalá,2007, p.91), que instale lo enigmático y lo no dicho, propio de la creaciones artísticas. Plantea como parte constitutiva de ella, la *pedagogía del fragmento*, que habilita a introducirse en la obra cinematográfica y vincularla con otras, y la *pedagogía de la creación*. Con esta pedagogía se intenta romper con la ficción de la realidad filmada, habilitar la lógica de los niños de “romper el juguete” para comprender cómo funciona. “El placer de comprender es tan efectivo y gratificante como el placer supuestamente “inocente” del mero consumo.”(Bergalá, 2007, p.130). Para ello plantea poner en juego tres operaciones mentales simples que están presentes en la creación cinematográfica: *la elección* de objetos de la realidad (decorado, actores, sonidos , colores, etc.), *la disposición* de los objetos de determinada manera unas con otras y *el ataque* (en tanto decidir cómo serán registradas las cosas elegidas y dispuestas). Con estas tres operaciones el autor plantea introducir una experiencia de creación en el aula.

La experiencia de creación en el aula se aborda con naturaleza propia desmarcándola de la cinematográfica, pero exigiendo la ruptura de la concepción escolarizada y escolástica

de que hay una única forma de hacer las cosas y que se puede crear desde el pensamiento lógico. Comprender y poder proponer las posibilidades de la creación pasando por ella.

De esta manera Bergalá va construyendo un perfil de docente tanto para la etapa introductoria de ver, como la de crear. Este docente tiene como función fundamental “hacer tomar conciencia de las elecciones de creación” (Bergalá, 2007,p.191) y comprender la naturaleza propia del objeto cine, sin encorsetarse en el análisis racional y escriturocentrista, procedimiento hegemónicos en la cultura escolar. La obra de Bergalá se constituye en una referencia fundamental para dialogar en el análisis de los proyectos que se abordarán en este trabajo, ya que en ella se reflexiona y explicitan posturas sobre el escenario y los protagonistas en los cuales hacemos foco.

Con respecto a la creación audiovisual en ámbitos educativos anclados en el contexto regional encontramos la investigación llevada a cabo por Gabriela Augustowsky en 2016 para su Tesis doctoral: “La creación audiovisual infantil como práctica educativa” en la cual propone un análisis de la creación audiovisual desde una dimensión pedagógica a partir del relevamiento de experiencias protagonizadas por niños desarrolladas en Argentina y España. Su divulgación en el libro “ La creación audiovisual en la infancia” (2017) sistematiza y caracteriza experiencias que apuestan a la creación audiovisual con niños, con el objetivo de contribuir al campo teórico de la pedagogía audiovisual. Establece una serie de “nodos problemáticos” sobre los que la producción teórica debe dar respuesta. Una de las cuestiones centrales que se enumera como desafío para la teorización se vincula con la temática en que se enmarca este trabajo: la participación de adultos como condición necesaria para el desarrollo de la creación infantil y el análisis de las perspectivas y enfoques educativos que en ellas subyacen.

La autora construye categorías para clasificar las propuestas de creación audiovisual con niños en relación a el vínculo que se instala con el cine: visualizarlo como arte y proponerlo como un encuentro con la experiencia creadora, como lenguaje y apelar a la alfabetización audiovisual y por último como una forma de democratizar saberes, ampliando derechos.

Otra de las referencias obligadas para nuestro trabajo es “Pedagogía del lío. Cine, educación y política”, libro del brasilero Cezar Migliorin, publicado en español en 2018 en Chile. En él presenta “Inventar con la diferencia”. proyecto del que él es coordinador general. Esta obra suma al relato de una experiencia de educación y cine por un actor clave en ella, un

fermental diálogo con la teoría proponiendo pensar políticamente el vínculo entre cine y educación. Se pone en relación “el arte, la teoría, la cultura, la política, la infancia y la juventud.” (Migliorin, 2018, p.11). Expone criterios, definiciones (que es conocer, enseñar) y metodologías (creación de dispositivos y su caracterización), que se ponen en juego en la experiencia “Inventar con la diferencia”de la que surge una propuesta que se presenta como opción de formación: *la pedagogía del lio*.

La *pedagogía del lio* supone el desorden de la creación en las que sus protagonistas se transforman en una lógica de horizontalidad. Se funda en una concepción social de la educación en donde el saber y conocimiento no son propiedad de los individuos sino parte de una comunidad del conocimiento. En este sentido se proponen experiencias de creación para descubrir el mundo con el cine: “es una tarea del cine en la educación filmar donde la vida tiene sentido y producir nuevos sentidos con los que se filma”.(Migliorin, 2018,p. 203). En esta *pedagogía del lio* el orden/desorden están promovidos por los *dispositivos de creación* que se definen como “ líneas activadoras en un universo escogido. Presupone dos líneas complementarias: una de extremo control, reglas, límites, recortes, y la otra de una apertura absoluta, dependiente de la acción de los actores y de sus interconexiones. (Migliorin, 2018, p.87) como forma de entrar al universo de creación con imágenes.De esta manera no es necesario saberes preestablecidos para crear, el saber y el conocimiento son concebidos como algo que se hace en comunidad. El docente se ubica en un acto de descubrimiento junto con estudiantes. Aprenden unos de otros. construyendo un espacio para ejercer la democracia en las aulas, “no como algo que se debe alcanzar sino como una práctica inmediatamente igualitaria.”(Migliorin, 2018, p.205).

Las propuestas pedagógicas en relación a la educación audiovisual también son tema de reflexión y análisis en la compilación de artículos realizada por Dussel y Gutierrez: “Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen” de 2014. En ella se propone el concepto de *pedagogías de la mirada*. Se problematizan las imágenes que se instalan en las propuestas escolares desde la centralidad que condice con su protagonismo en la realidad contemporánea. Se trabaja la relación entre palabra e imágenes desde la complejidad de la propia naturaleza de las imágenes y del acto de mirar. El objetivo fundamental de esta propuesta es *educar la mirada*. Esto supone introducir otras lecturas posibles en el aula:

No es sólo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos (...)es una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, generando efectos sobre cómo pensamos la

cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. (Dussel y Gutierrez, 2014, p.285)

La formación docente como componente necesario para esta transformación está evidenciado específicamente en el artículo: “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente” escrito por la misma Dussel. En él se propone como problema central: “ cómo se educa la mirada, cómo se producen otras políticas y otras pedagogías de la imagen, para poder interceptar, o poner a discusión, los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven” (Dussel y Gutiérrez , 2014, p.287).

Esta propuesta, si bien dista en muchos aspectos de lo planteado por Bergalá y Migliorin, resalta al igual que ellos la necesidad de darle espacio a la imaginación en el trabajo con las imágenes, desarticulando la monopólica lógica intelectual -racionalista que impera en la formación de docentes, junto con la incorporación de dimensión ética y política de las mismas, y su vinculación con prácticas democratizadoras. Rompiendo el mito de que la imagen rápidamente genera el efecto buscado, propone la necesidad de ayudar a pensar en la especificidad del lenguaje visual desde la dimensión histórica, sociológica, en la construcción de estereotipos, en las emociones y los saberes que convocan. Se busca que la escuela y el docente que la materializa, reconozca los potenciales y la necesidad de trabajar las imágenes con otros abordajes y contenidos.

Por último, sobre la temática del abordaje de las imágenes en ámbitos educativos basado en experiencias concretas, encontramos el trabajo de Fernando Hernández, “Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en las artes visuales” (2007), enmarcado en los Estudios de Cultura Visual. En él se cuestionan las narrativas sobre educación existentes basada en la dominación cultural y se abre la posibilidad a crear una nueva narrativa en donde se cuestione el vínculo educativo y el lugar de jerarquías que ocupan quienes forman parte del mismo. Se abre el espacio a cuestionar el concepto de educación y las relaciones entre los individuos que por la Escuela transitan, resignificando el perfil y las funciones del docente y por ende las características de su formación.

Estas obras enumeradas proponen conceptos que demarcan un escenario de trabajo para la reflexión: cine y escuela, adultos articulando y posibilitando la creación audiovisual de niños como experiencias de aula, la necesidad de integrar la dimensión política a la experiencia creativa en educación, la incorporación de la cultura visual como categoría para pensar la realidad cultural contemporánea desde las aulas. En este trabajo se aborda esta reflexión sobre la creación audiovisual a partir de la concepción que aportan los Estudios de Cultura Visual (ECV), campo académico relativamente nuevo que construye un análisis particular poniendo en relación la sociedad, la cultura y las imágenes. Desde un abordaje transdisciplinar los ECV entienden a la cultura visual como “un territorio cada vez más vasto de prácticas de producción de significado cultural a través de la visualidad” (Brea, 2006,p. 10). Se interesan por las manifestaciones de la cultura visual desde un análisis crítico y situado, como campo de estudio que problematiza las lógicas de poder, género, raza, clase, creencias, información y experiencia cultural que subyacen en el sentido de las imágenes que consumimos (Tourinho y Martins, 2015).

La importancia de reivindicar una pedagogía que teorice sobre el vínculo escuela-imágenes y creación desde una perspectiva situada, implica poner foco, investigar y reflexionar desde un lugar particular: las aulas de educación primaria, poniendo en primer plano a los docentes que junto a sus estudiantes se relacionan de formas diversas con la cultura visual. Para profundizar sobre esta realidad nos remitimos al momento en que estos docentes acceden a propuestas de formación que promueven la creación audiovisual en y desde los salones de las escuelas.

Formulación del problema

En este trabajo se busca indagar en proyectos de formación de educadores que instalan la producción audiovisual como parte necesaria de la misma para reconocer en qué medida se valida como oportunidad para el encuentro, la reflexión y la creación. Revisar cuáles son las herramientas conceptuales y metodológicas puestas en juego para posibilitar la creación y como esta se articula con la formación de ciudadanía que constituye uno de los objetivos originarios y permanentes de la educación formal básica.

A su vez se busca establecer de qué manera estas propuestas conciben al aula como un espacio en donde se habilita la capacidad de agencia de docentes y estudiantes para contribuir a la creación de propuestas genuinas, basadas en concepciones fundamentadas de

ver y comprender la ciudadanía y lo cultural como construcciones en un mundo intercultural globalizado (García Canclini,2004).

Este abordaje busca iluminar, a través del concepto de direccionalidad propuesto por Elizabeth Ellsworth (2005), cómo estos programas conciben al docente en su rol, ya sea explícita o implícitamente. Para la problematización de la temática se ponen en juego los abordajes y cuestionamientos que han surgido desde el campo de los Estudios de Cultura Visual que buscan resignificar los actos de ver, poniendo énfasis en los artefactos visuales que se crean y circulan en las aulas (Hernández, 2007).

El sentido de este análisis es “proporcionar una más amplia formación reflexivo –crítica a la generalidad de los ciudadanos-facilitándoles herramientas sólidas y potenciadas para posibilitarles una recepción cultural activa, reflexiva y creadora” (Brea,2006,p.24) y reconocer las tensiones que esta concepción pueden activar al instalarse en el escenario educativo (Richard, 2014; Hernández, 2007).

Partiendo del presupuesto de la necesaria existencia de un diálogo fecundo entre el saber académico y el saber enseñado, este trabajo busca percibir cómo los planteos y discrepancias teóricas que se generan en el ámbito de la crítica cultural, encuentran repercusiones e implicancias en el ámbito educativo en general y pedagógico en particular y qué asidero real se reconoce en las aulas.

El recorrido que nos proponemos de aquí en más implica reconocer estas concepciones en Programas de formación de docentes. Programas que ponen en diálogo la creación audiovisual, la educación y los docentes, como partícipes de experiencias creativas desde las aulas.

Objetivos y preguntas

Objetivos generales

- 1) Contribuir al conocimiento de las propuestas de formación docente para abordar la Pedagogía Audiovisual en el ámbito de la educación básica en la región.
- 2) Favorecer la comprensión del rol docente como promotor de creaciones audiovisuales en el espacio escolar con un sentido de construcción de ciudadanía

Objetivos específicos

- 1) Colaborar en la comprensión de los espacios educativos de creación audiovisual para la enseñanza básica, existentes a nivel regional.
- 2) Aportar al conocimiento del lugar asignado a los maestros de educación primaria en la formación docente en Uruguay y la región, respecto a la educación audiovisual.
- 3) Fortalecer la construcción de bases académicas para la formulación de una propuesta de formación de docentes en educación audiovisual en clave de ciudadanía.

Esta investigación se articulará partiendo de las siguientes preguntas:

A partir del concepto de direccionalidad (Ellsworth, 2005) se busca reconocer:

¿Cómo conciben al docente los programas de formación audiovisual para educadores?. Para ello se indaga en las propuestas programáticas a la luz de la pregunta ¿quién cree el programa que soy yo como maestro?

¿De qué manera las propuestas de creación audiovisual de la región, con sus sustento específicos, contribuyen a configurar concepciones de ciudadanía?

¿Cómo se articulan estos elementos en la propuesta de alfabetización audiovisual existente a nivel nacional desde 2009 Programa Cineduca (CFE-ANEP)?

¿Qué elementos debe reunir una propuesta de formación para habilitar al docente como articulador de creaciones de audiovisuales desde una postura crítica y enmarcada en una concepción igualitaria y plural?

Metodología

La metodología utilizada se enmarca en un abordaje de carácter cualitativo, tomando elementos del enfoque etnográfico, en la medida que este trabajo propone un ejercicio de extrañamiento sobre una realidad que constituye mi identidad profesional: la educación, la formación docente y la creación audiovisual en las aulas. Se busca reconocer y poner en tensión una serie de representaciones y de formas de entender las relaciones con los saberes y la creación desde el escenario de la educación formal, con una mirada problematizadora.

Se realizó un relevamiento de propuestas de formación docente audiovisual en la región, seleccionando para su estudio dos de ellas con el fin de ponerlas en relación con una experiencia desarrollada en Uruguay. Para la elección se tomó en cuenta que las tres reunían condiciones similares a saber: naturaleza institucional, destinatarios y objetivos.

Para su abordaje se utilizan las siguientes estrategias metodológicas:

a) Relevamiento de fuentes documentales. En este punto se incluyen:

- Textos elaborados en el marco de los programas de formación audiovisual. Se revisaron documentos elaborados desde el discurso institucional: afiches de convocatoria, propuestas publicadas en las redes institucionales (facebook, y páginas institucionales), documentos institucionales internos, artículos de análisis emanado de las mismas instituciones y materiales didácticos. De todo este cuerpo de documentos se decidió acotar el corpus trabajando con documentos de evaluación institucional y documentos elaborados con una finalidad pedagógica específica.
- Realizaciones audiovisuales propuestas por los integrantes entrevistados. Se les solicitó a los entrevistados la selección de creaciones audiovisuales que consideran representa la propuesta del programa acompañado por una justificación de la misma.

b) Realización de entrevistas:

Se seleccionó esta técnica para complejizar el análisis incorporando las voces de quienes llevan a su concreción las propuestas. A partir de los relatos que se generan en ellas accedemos a las experiencias de creación que estos proyectos habilitan, en tanto reconocemos el valor de reflexividad de los mismos.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los coordinadores generales de los programas y a docentes formados en ellos que hayan desarrollado experiencias de creación audiovisual en diferentes momentos de la existencia de los programas. Se trabajaron con algunas preguntas comunes para ambos grupos y luego algunas diferenciadas tomando en cuenta los roles que los entrevistados ocupan.

c) Actualización y sistematización bibliográfica y triangulación de información.

Por último, a partir del relevamiento, actualización y sistematización de la bibliografía disponible en el tema, se realiza una triangulación con la información obtenida en las fases de

relevamiento documental y entrevistas.

Organización de la obra

El trabajo consta de seis capítulos. En el Capítulo 1 se problematiza las concepciones de cultura contemporánea, haciendo foco en la cultura visual en el contexto de la globalización hipertecnologizada. Desde el abordaje de los Estudios de Cultura Visual se analiza esta realidad introduciendo el concepto de *visualidades*, reconociendo el protagonismo de los espectadores como constructores de sentidos y potenciales creadores.

El Capítulo 2 aborda esta realidad desde el ámbito escolar, reconociendo la especificidad de la institución como espacio para aprender el mundo. Se analiza su origen como máquina escolar, parte de la consolidación del Estado moderno en América Latina y el lugar que han tenido la cultura visual en los saberes y las experiencias propuestas desde ese ámbito. Se hace foco en el papel del docente y se reflexiona sobre la formación que le permita trabajar la cultura visual como elemento clave para ejercer la ciudadanía contemporánea, elaborar propuestas educativas para sus estudiantes en este sentido y posicionarse como un actor cultural transformativo.

En el Capítulo 3 se caracterizan las propuestas de formación audiovisual dirigida a docente en la región seleccionadas desde el punto de vista institucional, explicitando sus objetivos y su alcance y centrando el análisis en el lugar que estos programas otorgan al docente en tanto a su formación como a su posibilidades de realización, las metodologías y recursos elaborados con ese fin. Poniendo en juego la pregunta ¿quién cree el programa que soy yo como docente? se presentan valoraciones tanto de los responsables a nivel nacional de cada programa como de docentes implicados en las propuestas formativas. Se analizan producciones audiovisuales seleccionadas por los entrevistados como forma acceder a los relatos con que cada programa se reconoce y elige para compartir.

El capítulo 4 profundiza sobre el vínculo entre creación audiovisual y ciudadanía, las conexiones que formalmente los programas explicitan y las que los implicados reconocen en sus relatos. Se trabaja sobre la manera en que conciben este concepto y las formas de promoverlo desde la educación y creación audiovisual.

En el Capítulo 5 el análisis se centra específicamente en el Programa Cineduca. Sus propuestas de formación, sus experiencias y objetivos que han ido conformando un recorrido teórico original en la formación inicial docente de carácter público y nacional en el Uruguay.

Al cierre del trabajo, en el Capítulo 6 se elaboran una serie de conclusiones que buscan aportar a la construcción de bases académicas para la formulación de una propuesta de formación de docente, que reconozca la centralidad de la creación para la educación audiovisual en clave de ciudadanía.

CAPÍTULO 1. Cultura contemporánea, cultura visual y ciudadanía

(...)el contemporáneo no es solamente aquel que, percibiendo la oscuridad del presente aferra la inamovible luz; es también aquel que, dividiendo e interpolando el tiempo, está en grado de transformarlo y de ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer de modo inédito la historia, de “citarla” según una necesidad que no proviene en algún modo de su arbitrio, sino de una exigencia a la cual no puede no responder.

(Giorgio Agamben, 2011, pp.28-29)

Constituirse como contemporáneo se plantea como un desafío de diálogo entre tiempos. Parados en la trama del devenir, implicados, poniendo en relación lo que fue, reconociendo las tinieblas del presente y descifrar lo que puede ser, rompiendo la idea de presente permanente. En este sentido la cultura, como dimensión específica de análisis, se ha ido complejizando desde ámbitos académicos, derribando visiones estáticas y esencialistas de antaño. Desde una concepción procesual y dinámica Nestor García Canclini (2004) plantea un concepto de lo cultural que reconoce e integra las concepciones de varias disciplinas:

Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.(p.34)

Integrantes de las sociedades contemporáneas, inmersos en circuitos globales en los que circula una gran oferta de repertorios a nuestro alcance, construimos identidades dinámicas en una tensión intercultural constante de relaciones, conflictos y préstamos recíprocos. Al poner el énfasis en los procesos de apropiación de esos repertorios y la consecuente construcción de imaginarios sociales, García Canclini (2004) plantea hablar de “lo cultural” como proceso y no de la cultura como sistema de significados:

Al proponernos estudiar lo cultural, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace

posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible.(p.40)

En un escenario- mundo de economía cultural global, se conforman las identidades inmersas en una constante tensión entre homogeneización y heterogeneización y en donde las imágenes tienen un lugar protagónico. La cultura en clave territorial se fragmenta “(...) reconstituyéndose virtualmente en parte integrante de una polis sin frontera, de centralidad moviente y límites gelatinosos. Hablamos de un mundo a un solo tiempo local y planetario (...)” (Victorio Filho, 2015, pp 141-142). La tecnología que habilita la globalización construye, pero a su vez problematiza la dicotomía entre la cultura global y local, en la medida que desnaturaliza lo local como “lo cultural” y obliga a revisar las construcciones identitarias que desde ese lugar se imponen.

Las imágenes en la cultura contemporánea: la cultura visual y las visualidades

En este escenario, desde los los Estudios de Cultura Visual (ECV) se concibe a la cultura como: “(...) el lugar en el que las personas define su identidad y eso cambia con las necesidades que tienen los individuos y comunidades de expresar dicha identidad” (Mirzoeff , 2003, p.49) . Esta definición que construye Nicholas Mirzoeff supone a la cultura como una trama compleja que incluye etnias, naciones, personas con sus particularidades y conviviendo en reformulaciones más o menos dinámicas, en el marco de una lógica de capitalismo global. Se deconstruye la representación lineal y evolutiva decimonónica de la cultura para transformarla en un fractal con múltiples intersecciones que permita un análisis situado y complejo de la diversidad constitutiva de la cultura y específicamente de la cultura visual .

Los ECV definen a la cultura visual como un campo que desborda ampliamente las enumeración de las imágenes que circulan en una cultura, poniendo énfasis en cómo estos objetos visuales o artefactos son percibidos por quienes les otorgan sentido. Como propone Mirzoeff (2003): “Las partes constituyentes de la cultura visual, no están definidas (...) por el medio sino por la interacción entre el espectador y lo que mira y observa, que puede definirse como acontecimiento visual” (p.34). El concepto de cultura visual amplía el escenario de análisis en la relación espectador- imágenes, al considerar la tecnología visual como “cualquier forma de aparato diseñado, ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet.” (Mirzoeff, 2003,p.19)

La contemporaneidad nos propone un caudal inconmensurable de imágenes que circulan en el cauce de una globalización hipertecnologizada. El desarrollo tecnológico ha multiplicado exponencialmente la cantidad de medios y aparatos digitales que permiten acceder a imágenes que se producen, reproducen y circulan vertiginosamente. Las jerarquías entre las imágenes que circulan se desdibujan avasallando las categorías construidas desde la Academia para determinar la naturaleza artística de las mismas. Respondiendo a esa realidad:

Como campo dinámico, en constante transformación, la cultura visual busca enfrentar y discutir cambios tecnológicos que han contribuido a la saturación de nuestro cotidiano con información y entretenimiento visualmente mediados. (Tourinho y otros, 2015, p. 22-23)

Esta realidad tecnológica interpela y resignifica la concepción de lo público y lo privado y la gestión de esos espacios en clave del ejercicio ciudadano de derechos. Al decir de Martín Barbero:

Las tecnologías no son neutras pues hoy más que nunca ellas constituyen enclaves de condensación e interacción de intereses económicos y políticos con mediaciones sociales y conflictos simbólicos. Pero por eso mismo ellas son constitutivas de los nuevos modos de construir opinión pública y de las nuevas formas de ciudadanía, esto es, de las nuevas condiciones en que se dice y hace la política” (2002, p. 18)

Siguiendo el planteo de García Canclini nos preguntamos: en una realidad de concentración monopólica y transnacional de la industria de la cultura “¿el sujeto solamente es una construcción ficcional de los medios, o puede haber también sujetos críticos, espectadores que ejerzan iniciativas propias a pesar de las astutas manipulaciones mediáticas?” (García Canclini, 2004, p.148)

El acceso y consumo de imágenes generadas desde la lógica capitalista estimulan la conformación de identidades consumistas y hedonistas fundadas en la inmediatez. Desde los ECV Paul Duncum (2015) analiza:

(...) las nuevas tecnologías han promovido una saturación de imágenes sin precedentes, una economía capitalista requiere bienes efímeros para su propia supervivencia y nosotros, como seres humanos a la deriva y sin las referencias que guiaron a nuestros antepasados, dependemos cada vez más de la economía para desarrollar valores normativos que orienten nuestras vidas.(p. 10)

Las imágenes masivamente disponibles en una reproducibilidad infinita prontas para el consumo generan un cambio en el plano de sus sentidos. Nelly Richard (2014) reconoce esta transformación en términos de que “lo imaginario va triunfando sobre lo simbólico”. La

falta de distanciamiento con las imágenes obstaculiza la reflexión crítica que captura el valor simbólico de las mismas, pero a su vez abre un espacio de transformación creadora, ya que permite desprenderse del valor simbólico de esas imágenes construido desde la mirada hegemónica. Richard propone, que a través de las imágenes que por los medios circulan y el dinámico imaginario que ellas nutren, se produce una activación de la imaginación, de identidades y mundos posibles, cambiando la concepción moderna de homogeneidad cultural nacional. Las posturas reivindicativas de lo local movilizan las construcciones identitarias nacionales que muchas veces apuntan a conservar valores e identidades romantizadas, surgidas con el objetivo de consolidar el estado-nación decimonónico en Latinoamérica y que poco se ajustan a la realidades sociales heterogéneas.

Desde los ECV, surgidos en una contemporaneidad que derrumbó la verdad como absoluto y relativizó las referencias reales de las imágenes, (con la creación de las imágenes pixeladas que no remiten a una realidad de referencia), se propone dar valor a “las ambivalencias, intersticios y lugares de resistencia en la vida cotidiana posmoderna, desde el punto de vista del consumidor.” (Mirzoeff, 2003, p.27). Reivindicar la capacidad de imaginar como derecho del ciudadano de a pie. En este universo cultural tecnológico (Tourinho y Martins, 2015), las imágenes reconfiguran su naturaleza material con anclaje en una referencia real, para tornarse entidades inmateriales habitando el territorio de la virtualidad. Masifican su alcance, multiplicando sus consumidores pero también ampliando las posibilidades de creación. Los consumidores pueden transformarse en prosumidores combinando su rol de espectador con su rol de creador.

El concepto de cultura visual propone un abordaje disruptivo en el análisis de las formas tradicionales de relacionarse con las imágenes. Este abordaje abre la posibilidad de hacer foco en todas los acontecimientos visuales sin exclusiones. Recuperando las experiencias cotidianas como parte constitutiva de la subjetividades de quienes protagonizan los llamados actos visuales (Brea,2006). El concepto de visualidad se transforma en central en este punto. Fernando Hernández (2005) enuncia las particularidades y diferencias en relación a la concepción de visualidad propuesta por los ECV en relación a la concepción moderna del término: “la visualidad puede caracterizarse como activa, productiva y performativa , en contraste con el modelo moderno cartesiano de visualidad que se nos presenta como pasivo y mecánico” (p.19). Este giro rompe la concepción unívoca y excluyente de una forma de ver. La visualidad percibida como fenómeno histórico, social y

cultural habilita diálogos con otros, con diferentes formas de entender, sentir y crear con imágenes. Nos permite reconocer la coexistencia de múltiples visualidades, Fernando Miranda (2013) define a las visualidades “como posibilidades variadas de ver el mundo y estar en él.”(s/p).

En estos escenarios y soportes culturales poblados de información, constituirse como ciudadano plantea desafíos distintos a los de tiempos en los que se exigía el acceso a la información como derecho. Las tensiones contemporáneas se centran en poder reconocer los intereses que circulan y pugnan por el control de lo que se ve y lo que no se ve en las redes, seleccionando en qué cosas poner nuestra atención (Sancho Gil y Hernández, 2018). A la vez que reconocer la capacidad de ser creadores de contenidos para ser visualizados.

¿Cuáles son los tiempos específicos para reflexionar como colectivos sobre la posibilidad de construir subjetividades, que permita negociar un sentido sobre el mundo que habitamos? ¿Qué ámbitos culturales permiten promover la negociación e integración simbólica de las imágenes que circulan en el entramado social? ¿Quiénes pueden habilitarse como actores que acompañen a las nuevas generaciones a conectar estos tiempos que nos configuran?

CAPÍTULO 2. Las escuela como la institución para aprender el mundo

Escuela: Del lat. Schola, y este del gr. σχολή scholḗ; propiamente 'ocio', 'tiempo libre'.
RAE. Diccionario de la lengua española

2.1 La escuela como invención

La escuela, como institución específica para la transmisión de la cultura es el escenario en que el mundo se presenta para ser conocido. Originalmente el proyecto ilustrado la propuso como el lugar en el cual las manifestaciones que fueron consideradas más valiosas llegarán a todo el mundo (García Canclini, 2004). Compuesta por una serie de piezas que han funcionado desde su creación hasta nuestros días, se ha validado a la escuela como “el lugar” para aprender. En este sentido, concebir a la escuela como una invención producto de intencionalidades políticas, culturales en un contexto histórico concreto, permite ponerla bajo análisis. Validar otras formas posibles de enseñanza, que cuestionen a esta forma instituida que se ha instalado como una “máquina escolar” (Pineau, 2013).

La *maquinaria* del formato escolar moderno en Latinoamérica nació de la necesidad de homogeneizar identidades y formar ciudadanos disciplinados, respetuosos del poder y de la norma en las nuevas naciones decimonónicas. En el último tercio del siglo XIX logró construirse como parte del paisaje cultural a partir de naturalizar una serie de características intrínsecas que se han mantenido hasta el día de hoy. Una de las piezas claves de este mecanismo es la conformación del espacio escolar, coto cerrado y aislado del mundo exterior, *protegiendo a los estudiantes* de la negatividad del afuera. En este territorio escolar la escuela tiñe todo los espacios y las acciones de una intencionalidad pedagógica: “Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacio de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos.” (Pineau, 2013, p.32).

Dentro de la construcción moderna escolar se definen claramente las dos únicas posiciones posibles de ser ocupadas: docentes y alumnos. Los docentes ejecutores de las propuestas pedagógicas detentan una serie de saberes, dispositivos y procedimientos que los desmarcan de otros enseñantes y los ubican como modelo moral a seguir por sus alumnos.

Los alumnos, seres incompletos, necesitan ser educados para llegar a adulto sin importar muchas veces la edad (infantilizando propuestas áulicas dirigida a adultos), organizando todo su tiempo de vida en función de la escuela. Entre ambos se establece una relación pedagógica jerárquica que no termina ni aún finalizado el ciclo escolar y que “estimula un mecanismo de control y de continua degradación hacia el subordinado”(Pineau, 2013, p.36).

A lo largo del siglo XIX se constituye un campo pedagógico centrado en el cómo enseñar, que queda enmarcado en el campo escolar y que en la segunda mitad del siglo XX se ve reducido al currículum, desde una lógica de racionalidad tecnicista. Validados en un discurso de objetividad y neutralidad, primero y de eficacia y sistematización después, quienes lo defienden proponen a la escuela como “el lugar para acceder al conocimiento” de forma total, sin evidenciar que la propuesta escolar focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. Realiza una elección que implica una intencionalidad ideológica en un entramado socio histórico específico (Giroux, 1997).

2.2 Los saberes validados

La educación elemental se instaló como la única capaz de lograr distribuir masivamente los saberes que se constituyeron en *elementales*: lectoescritura, cálculo y formación religiosa, a la que el liberalismo sustituye o suma (según los casos nacionales), la formación ciudadana. Como parte de la consolidación de las nuevas Repúblicas liberales de América Latina, hacia fines del siglo XIX la escuela se ocupó de formar al ciudadano respetuoso de la autoridad y de las leyes, detentores de derechos en el marco de un Estado que cuidaba pero exigía pertenencia emocional-nacional. En un diálogo de obligaciones y derechos se conformó un proyecto educativo que constituyó un Estado que tiene la obligación de educar y un ciudadano que tiene la obligación (y posteriormente el derecho) de educarse.

La escuela pública gratuita y obligatoria plasmó en un currículum saberes *verdaderos* que se validan desde un paradigma positivista en el saber científico. Saberes descontextualizados de su universo de producción y aplicación (Pineau, 2013), con los que se construyen situaciones ficticias para ser enseñables según el nivel al cual se deban transmitir. Este discurso absoluto de verdad neutral que se basa en el presupuesto de la aceptación, cierra la puerta al mundo y propone encerrarse en las paredes de una clase negando la posibilidad de ser intérprete, apropiarse, cuestionarlo y tener algo que decir sobre él. Pero en el discurso escolar no sólo se desarrollaron saberes instrumentales y científicos sino que la escuela

también se ocupó de formar la sensibilidad y el gusto a través de la formación ética y estética del ciudadano con un sentido moralizante. Marcos Vilela y Diogo Franco (2015) al respecto plantean:

Los juzgamientos identificados como lindo-feo, son aproximaciones de los juzgamientos bueno-malo, ser bello y bonito es prácticamente sinónimo de hacer el bien o ser bueno. La formación del sujeto será conducida de manera tal que la amabilidad, el afecto y la sensibilidad se conviertan en el imperativo de la ley, de las obligaciones y deberes. Los buenos alumnos serán aquellos que, a expensas de la promesa de un elogio o un premio cumplen adecuadamente con las tareas y las disposiciones de las normas. Del mismo modo, los valores como la higiene, la limpieza, las proporcionalidades y el orden, son propuestos como indicadores ideales de la ética y la estética. La sensibilización moral representa un efecto de estetización de la vida que al mismo tiempo opera como una fuerza libertadora y de represión interna. (p.171)

De esta manera, la máquina escolar también se constituye en una máquina estetizante. Sus propuestas son atravesadas por modelos que se imponen al sujeto, constituyendo una pauta para sentir, apreciar, valorar, desde un modelo civilizatorio moderno:

Se entiende que la escuela es una máquina estetizante porque es una poderosa agencia de subjetivación. Al objetivar el sujeto, se emancipa y lo sujeta, a la vez. Y lo hace de acuerdo con un modelo que busca dar cuenta de ejecutar el proyecto civilizatorio moderno que modela la razón y la sensibilidad según un ideal siempre abstracto y exterior a sí mismo. Y esa exterioridad es una condena del sujeto a un deseo permanente de universalización, eternidad y perfeccionamiento. (Vilela y Franco, 2015, p.172)

Mentes, sensibilidades y cuerpos disciplinados construyen el modelo a imponer a través de la propuesta pedagógica para la formación del futuro ciudadano.

2.3 La institución escolar hoy: la formación de ciudadanía en clave contemporánea

Si bien la formación cívica se ha constituido en un elemento de larga duración en la realidad escolar, sus propuestas han acompañado los cambios en la concepción de ciudadanía y de democracia que acompañan las transformaciones que tales conceptos han tenido en ámbitos académicos y políticos. La institución escolar moderna resignificada en clave contemporánea se presenta como un espacio de posibilidad para vivir experiencias ciudadanas basadas en una mirada atenta y reflexiva sobre el mundo. Masschelein y Simons (2014) proponen recuperar la especificidad de la escuela dentro del cúmulo de lugares de

aprendizaje que se presentan en la sociedad. Reconocerla como ese espacio/tiempo inter- esse en donde los estudiantes se exponen al mundo y son invitados a interesarse por él. La escuela resguarda un tiempo libre para vivir experiencias con el mundo y con los otros en clave colectiva, para implicarse y sentirse capaces de empezar algo nuevo. Estos autores expresan:

(...) un tiempo para comprometerse o implicarse en algo que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales. Al abrir el mundo a los niños y a los jóvenes (y, como hemos dicho antes, eso no equivale a hacer que les resulte familiar; es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo. (p.46)

Por su parte Henry Giroux (1997) problematiza el funcionamiento de la escuela como espacio que construye intersubjetividad, propone significados, conocimientos y reproduce las relaciones sociales que considera legítimas. Deja afuera todos los conceptos y valores que no valida desde su concepción de racionalidad y universalidad legitimadora. A partir de este reconocimiento propone resignificar a la escuela como lugar de cultura, escenario de encuentro de culturas, con posibilidad de promover la reflexión sobre la realidad para transformar las relaciones de discriminación y subalternidad. Espacio en donde el ciudadano se forme en el ejercicio de la crítica y experimente relaciones sociales democráticas.

La escuela se constituye en un espacio de lucha democrática, para vivir experiencias relevantes, con sentido, que habiliten al estudiante a construirse como un ser social y político que se interese en la transformación a través del desarrollo de las habilidades intelectuales, la imaginación social y el coraje cívico con un sentido de emancipación. En este sentido la educación como práctica para formación de seres políticos, plantea la necesidad de reflexionar sobre las propuestas y posibilidades que se generan en las aulas para posicionarse como sujetos democráticos, con derechos y responsabilidades con el colectivo que se convive. Desde el escenario regional Paulo Freire (2004) propone la necesidad de pensarse como ciudadano del mundo con derechos y oportunidades:

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable. (p.9)

Como parte del desafío de constituir seres contemporáneos la escuela debe focalizar la atención en conocer y reconocer a la ciudadanía como una construcción histórico-política con reformulaciones constantes y producto de procesos de lucha y resguardo. Reivindicar la mirada inacabada sobre la naturaleza de la condición de la ciudadanía, para su ejercicio :

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella, exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía. (Freire, 2010, p. 143)

Desde esta concepción se plantea el desafío de gestar una escuela como espacio de formación para poder “desempeñarnos como actores verosímiles, capaces de hacer pactos sociales fiables, con alguna duración, en intersecciones disfrutadas” (García Canclini, 2004, p.24.). Formar para apropiarse de este mundo intercultural globalizado desde la elección y no desde la imposición de lógicas hegemónicas que en él persisten. En la realidad contemporánea en la que el ciudadano común transita escenarios locales y globales sincrónicamente, es necesario revisar el concepto de identidad que se propone en las aulas:

Reencontrar o construir signos que representen creíblemente identidades de sujetos que a la vez quieren, saben y actúan: sujetos que respondan por actos y no personajes que representan marcas de entidad enigmática. (García Canclini, 2004, p.212)

Los conceptos de ciudadanía digital y sabiduría digital que se instalan en el ámbito cultural y educativo promueven una concepción optimista sobre el uso de las tecnologías, embanderados con los términos de *innovación* y *creatividad* detallados en *estándares de desempeño*. Desglosan las acciones y crean una nueva normalización camuflada de *evidencias* evitando la mirada crítica que permita evidenciar los supuestos y los valores del deber ser, en que se sustentan. (Sancho Gil, Hernandez, Rivera, 2016)

¿Cuáles son las formas que la escuela propone para abordar estas nuevas formas de identidad? ¿Qué lugar juegan las imágenes en esa construcción?

2.4 Escuela y cultura visual: construyendo identidades democráticas

Las aulas de la educación formal se plantean como espacios de posibilidad para poder *leer* el tiempo, para poder construirse como sujeto de un colectivo que se piensa y se proyecta, en gran medida con y a través de imágenes.

Hay un *modo escolar* para vincularse con las imágenes. Inés Dussel (2009) reconoce las particularidades de este modo en relación a lo que se ve y lo que se invisibiliza, lo que se considera bello y feo, contribuyendo a la creación de discursos visuales válidos que conforman el “derecho a la mirada” y la cultura visual. Dussel (2009) describe esta relación afirmando que la escuela se enfrenta a las imágenes desde:

(...) la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia. Habría que observar que son quizás estos rasgos, más que la oposición entre lectura lineal y lectura descentrada, los que principalmente desafían a la escuela”. (p.183)

Los rasgos de racionalidad de la escuela permiten poner distancia a la inmediatez emocional de la propaganda capitalista que busca monopolizar los sentidos del sentir con el objetivo de crear un universo simbólico unívoco de referencia en relación a lo que se ve. Pero este distanciamiento que habilita el ámbito escolar, la mayoría de las veces se concreta a costa de imponer la autoridad del *logos* en relación al *mithos*, estableciendo una verdad sobre lo que se ve, concibiendo a las imágenes como transparentes, desconociendo lo obtuso (Quintana, 2017), desvalorizando el disfrute, la emoción y lo indecible de las imágenes que les es propio.

Ahora bien, proponer abordar las imágenes desde las emociones en el aula implica el cuidado de revisar los modelos de sensibilidad impuestos y naturalizados por los mass media y las redes sociales que forman parte del régimen escópico contemporáneo. Desmarcarse de la tiranía de las emociones, instalada por la sobreexposición del yo y de la vida íntima que valida cualquier acto (Abramowski, 2010). Reconocer el espacio inter-esse del aula para revisar colectivamente lo que nos pasa, lo que nos atraviesa en la experiencia de ver y hacer con imágenes con la responsabilidad de gestionar sus implicancias éticas y estéticas.

Desde la concepción de los Estudios de Cultura Visual se problematiza el peso de una lógica cultural conservadora que busca mantener el statu quo en relación al vínculo con las imágenes y cercena la potencia de las mismas. Concretamente José Luis Brea (2007) propone: “¿No sería preferible que esperáramos de las imágenes y su circulación aquellos efectos que conocemos son beneficiosos para los intereses de la emancipación- cumpliéndose bajo otras condiciones muy distintas, nuevas? No ganaríamos tal vez poco con ello” (p. 163). En este sentido el aula tiene un potencial transformador si se considera como un territorio de incertidumbres, en el que se promueva una aproximación cultural a las representaciones

visuales con el objetivo de constituir a niños y niñas en actores con capacidad creativa de acción y resistencia, que desarticulen las posturas dualistas y dicotómicas (emisor/receptor, arte/ cultura popular, productor/consumidor, siento/ pienso, entre otros), que excluyen las posibilidades de construirse como seres contemporáneos.

En el abordaje que proponen los Estudios de Cultura Visual, el foco de análisis está puesto en quién es el que ve, esto implica para Fernando Hernández (2007) “colocar a la subjetividad en la centralidad del proyecto (...)” (p.16). Desde esta óptica, introducir los ECV en el ámbito de la educación formal supone hablar de una alfabetización visual crítica, que permita analizar, interpretar y evaluar cómo las imágenes son construcciones que nos van conformando. Pero también tener la posibilidad de crear con la multiplicidad de textos de diferente naturaleza que forman parte del universo cultural contemporánea, especialmente el de las imágenes. La reflexión crítica y la creación en marcos educativos, son espacios para dar sentido a la existencia, por habilitar la comprensión, las formas de pensar, mirar y mirarse. Espacios que no son concebidos como tales desde una educación formal organizada en currículos asignaturistas y docentes que se definen y posicionan atrincherados en sus disciplina (Hernández, 2007), o en una enumeración de competencias que deben ser aprendidas (Masschelein y Simons, 2014).

Desde los Estudios de Cultura Visual Brea (2006) propone relativizar los paradigmas y visiones de una tradición cultural basada en lógicas hegemónicas, promoviendo la apertura y sensibilidad a la diversidad cultural e identitaria. Esto no supone anular el análisis del pasado, sino buscar en él las fuerzas disidentes, las otras historias, las invisibilizadas, las subalternas, dando oportunidades a quienes habitan las aulas de reconocerse en ellas y proyectarse hacia el futuro. Esto supone abordar la crítica de las visiones universalistas, potenciando la construcción de conceptos que surjan del disenso al poner en relación concepciones originarias, con su fuerza y significado y la transformación que se activa desde el presente. Para ello el docente, como la figura adulta en el recorrido de la educación básica, se conforma en una pieza clave habilitando a que esto suceda en el aula.

2.5 Los desafíos de los docentes en la escuela: el docente como actor cultural

Los márgenes de autonomía y de decisión que tiene el docente en los ámbitos institucionales es una temática que ha generado una amplia reflexión a lo largo del tiempo. En 1912 John Dewey ya problematiza sobre los espacios de acción de los docentes en

escenarios educativos democráticos. En su obra “Democracia y educación” (1998) propone la figura de un docente con espacios de decisión y reflexión para poder promover en los estudiantes procesos educativos auténticos para sí mismos. Un educador que cuente con la confianza de un sistema que le habilite espacios de autonomía para desempeñar su labor. Formado de manera tal que pueda acompañar las necesidades educativas de sus estudiantes, seres situados que por medio de propuestas flexibles construyan aprendizajes con sentido.

En la región y en nuestro país la formación docente en su formato normalista se encuentra presente desde el último tercio del siglo XIX. La misma se constituye como un espacio de tensiones entre la tradición y el cambio. Originalmente surgida con el objetivo de conformar una identidad cultural nacional, construyó un currículum para asegurar la formación de un educador civilizado (Barrán, 1990) que apuntó a la homogeneización cultural. Un siglo y medio después el normalismo nacional sigue formando a quienes van a tener a cargo la educación formal de la mayoría de los niños del país, dado el alcance que este sistema ha logrado en el presente. Como escenario formativo ha construido una cultura institucional sólida, lugar de grandes tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992). Su permanencia ha consolidado una tradición de concepciones y prácticas, en las que entra en tensión el desafío de transmitir una identidad y cultura docente heredada y a su vez promover la transformación para involucrar propuestas que integren la diversidad desde una perspectiva reflexiva y crítica (Porley Vargas, 2020).

En el ámbito de la educación primaria los docentes se conforman como actores fundamentales a cargo de generar un vínculo de gran parte de la sociedad con el conocimiento que se torna de uso público en las aulas. A través de la construcción de saberes y sentidos habilitan a los niños a abrir el mundo para pensarse e imaginarse con otros. Con una tecnología escolar, que va desde los bancos y su disposición en el espacio hasta las propuestas más sofisticadas e innovadoras que integran la robótica en el aula, proponen formas para promover la experiencia del aprendizaje y presentar el mundo a las generaciones que llegan a él. Desde el salón de clase se posiciona en un entramado institucional que lo condiciona, lo define pero también los desafía. Inmersos en una gramática escolar que los contiene se naturalizan situaciones que devienen de un pasado que es difícil cuestionar. Inés Dussel (2022) retoma el concepto de gramática escolar acuñado por Tyack y Cuban para definir estas constantes como:

(...) ese conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno, por buen docente y que resiste parte de los intentos de cambio. (p.13)

Enmarcados en esta cultura conservadora los docentes enfrentan tensiones a la hora de desarrollar su capacidad de agencia, considerando, como plantea Mahmood (2008) que:

(...) la capacidad para efectuar cambios en el mundo y en uno mismo es histórica y culturalmente específica (tanto en términos de qué significa “cambio” y la capacidad por la cual se efectúa), entonces su significado y sentido no puede ser fijado a priori, sino que tiene que emerger del análisis de las redes particulares de conceptos que habilitan modos específicos de ser, de responsabilidad y de eficacia. (p.183)

Desde esta concepción es fundamental reconocer las prácticas escolares situadas para poder valorar el sentido de las mismas:

(...) para poder juzgar de forma moral y políticamente informada, incluso aquellas prácticas que consideramos reprobables, es importante tomar en consideración los deseos, motivaciones, compromisos y aspiraciones de la gente para quien estas prácticas son importantes. (Mahmood, 2008, p.209)

Desde esta óptica se pretende indagar cómo los docentes enfrentan uno de los desafíos claves de su profesión, que implica poder concebirse como contemporáneos en ese diálogo de tiempos que propone Giorgio Agamben (2008), revisando los mandatos institucionales tanto en relación a las permanencias pero también a los cambios. Habitar el espacio escolar en momentos en que la escuela ha perdido el monopolio de los aprendizajes en el imaginario social, implica reconocer que los estudiantes traen consigo un gran flujo de información y discursos de toda índole que forman parte de sus repertorios culturales y que para muchos es visto como un competidor para la escuela. Como propone García Canclini (2004) :

Las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios financieros globalizados, repertorios de imágenes e información creados para ser distribuidos a todo el planeta por las industrias culturales. Hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no solo desde la cultura en que nacimos, sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento. Podemos cruzarlos y combinarlos. (p.161)

¿Cómo se posicionan los docentes con estas realidades y saberes que se presentan en el aula muchas veces sin su planificación y control previo? ¿Cómo se vinculan con la tecnología de la información y la comunicación omnipresente en la vida cotidiana pero muchas veces ausente en los espacios áulicos? ¿Cuán imprescindible es la integración de la tecnología informática como elemento constitutivo de las propuestas pedagógicas? ¿Con qué sentido deben incorporarse?

Desde los ECV se propone poner en cuestión los procesos necesarios que deben ocurrir en los espacios de la educación formal, relativizando el acceso a la tecnología como único elemento garante de derechos y recuperando la necesidad de ponerla en relación con las concepciones de ciudadanía implícitas en su uso. En diálogo con el informe de la Unesco 2015 en relación al objetivo que la educación que se transforme en un bien común mundial, Sancho Gil y Hernandez (2018) plantean:

(...) este conjunto de cambios replantea los problemas básicos del acceso a una educación que posibilite a todas y cada una de las personas del mundo aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos (Delors et al., 1996). En primer lugar, porque los desarrollos tecnológicos responden más a los deseos de poder y dominio de unos cuantos, que a las necesidades reales de la mayoría de la población. En segundo, porque las políticas neoliberales están aumentando la distancia entre los que tienen y los que no tienen. Y esto también incluye el acceso al tipo de educación del que habla el informe Delors. De ahí que la creación del presente-futuro, porque hoy ya es mañana (Sancho y Millán, 1995), no tenga exclusivamente que ver con la tecnología digital (Facer, 2011), sino y, sobre todo, con el tipo de ciudadanos y el tipo de sociedad (Garcés, 2013) que queremos contribuir a formar (Biesta, 2015). (p. 7)

En el marco de una economía capitalista de hiperconsumo de bienes, servicios e imágenes, los medios masivos han ocupado de forma vertiginosa los espacios de construcción de identidad y de noción de sujeto que antes brindaban instituciones formales como la escuela:

(...) las nuevas tecnologías han promovido una saturación de imágenes sin precedentes, una economía capitalista requiere bienes efímeros para su propia supervivencia y nosotros, como seres humanos a la deriva y sin las referencias que guiaron a nuestros antepasados, dependemos cada vez más de la economía para desarrollar valores normativos que orienten nuestras vidas. (Duncun, 2015, p.10)

¿Cómo congeniar el modelo individualista y hedonista que propone el mercado con el proyecto colectivo y de bien común que se proclama desde los ámbitos de la educación formal pública? En este sentido desde los ECV se reivindican los aportes nacidos desde las

filas de la pedagogía crítica en relación a nuevas concepciones sobre el docente como un intelectual transformativo generando praxis pedagógica.

Pensar al docente como un intelectual supone reivindicar su capacidad reflexiva y propositiva a la hora de desarrollar su labor, en la que se conjuga la crítica a las lógicas de poder que perpetúan las desigualdades y exclusiones y la posibilidad de transformación de la realidad. El docente transformativo construye espacios de participación para sí y sus estudiantes en donde se ponen en práctica experiencias contrahegemónicas. Como propone Henry Giroux (1997):

(...) los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. (p. 178)

Grupos de estudiantes situados y en relación, en donde sus individualidades se funden en un grupo para reconocerse con la posibilidad de transformación. En donde la diversidad se considera un potencial, y el aula parte de el mundo y no un espacio aislado:

(...) el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños. (Giroux, 1997, p.178)

El pedagogo braileño Paulo Freire (2004) es otra de referencia fundamental para reivindicar un docente que pone en juego la reflexión y el reconocimiento de los diversos seres y saberes que conviven en un aula, quien plantea:

(...) para guiar la acción transformadora, no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela. (p. 30)

Freire (2010) instala a las emociones como elemento fundante a la hora de construir el vínculo pedagógico con estudiantes, en el cual el docente también es aprendiz:

La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece. (p.26)

Un vínculo pedagógico dialógico, construido desde la especificidad de cada rol. En donde no se desdibuja uno en otro, sino que se reconoce la especificidad de cada uno y eso lo torna democrático (Freire, 2018).

El educador busca el equilibrio entre libertad y autoridad que habilita la enseñanza y el aprendizaje. Un docente que desarrolla un *buen juicio* que le permita discernir frente a las diferentes realidades acciones correctas y responsables:

Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad. (Freire, 2004, p. 29)

Una autoridad docente que reconoce a los niños como sujetos hacedores de sus propios recorridos, con capacidad de enunciación, desarmando la dicotomía adulto- niño construida desde la mirada adultocentrista moderna:

(...) las niñas y los niños son y deberían ser vistos como agentes. Es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales, como tradicionalmente se ha considerado en el constructo moderno de la infancia. (Pavez Soto, Sepúlveda Kattan, 2019, p.203)

¿De qué manera se encuentran reflejadas estas concepciones en los programas dirigidos a la formación de docentes presentes en la región, especialmente en aquellos que conciben la creación con imágenes como parte de las experiencias a desarrollar?

2.6 Los programas de formación docente: ¿quién cree el programa que soy yo como docente?

En el presente, la formación docente y la educación formal en general se propone como espacio de oportunidad para practicar formas de constituirse y de elegir, desde un presupuesto de igualdad que no siempre es común en otros espacios culturales. Según Masschelein y Simons (2014) :

(...) el espacio escolar surge como el espacio «par excellence» en el que se verifica la igualdad para todos. Esta igualdad se convierte en el punto de partida, un supuesto que se verifica una y otra vez. La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que

«todo el mundo es capaz» y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de «ser capaz de». (p.31)

La educación formal reúne en sus propuestas y experiencias una multiplicidad de sentidos, dimensiones e intenciones que la tornan un fenómeno complejo y poderoso en la vida de las sociedades y de las personas que las transitan. Algunas de estas dimensiones pueden recogerse en las propuestas curriculares escolares que tienen como objetivo explicitar el sentido de la práctica educativa desde una lógica institucional, dando mayor o menor margen de participación a los implicados, según la propia concepción de currículum que desde ella se adopte. (Díaz Barriga, 2003).

Las propuestas curriculares explicitan objetivos y silencian otros: lo que se ha dado en llamar el “currículum oculto” (Jackson, P. 1992). Hay conocimientos e intenciones que no se mencionan como objetivos pero se transmiten en las formas y prácticas promovidas institucionalmente, a través de las acciones, palabras e imágenes que se premian o censuran en las experiencias de aula. Problematicar sobre estos aspectos puede llevar a diferentes grados de cuestionamientos y desnaturalización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En esta línea de análisis, tomamos la obra de Elizabeth Ellsworth (2005) en la que se propone reflexionar sobre las concepciones de conocimiento, aprendizaje y vínculo profesor-estudiante implícitas en las propuestas curriculares. Para su análisis integra conceptos de la crítica literaria, el psicoanálisis y los estudios filmicos. Términos como direccionalidad, estética realista, y edición continua, se transforman en conceptos para reflexionar sobre las currículas y las consecuentes experiencias pedagógicas que suceden en las aulas.

Poniendo foco en la relación docente- alumnos Ellsworth (2005) afirma la imposibilidad del control de los aprendizajes. Para ello propone reconocer y revisar las concepciones sobre “ los estudiantes” a través del concepto cinematográfico de direccionalidad :

(...) la currícula y las pedagogías, como los filmes, son para alguien. Tienen públicos intencionados, imaginados y deseados. La mayoría de las decisiones sobre el contenido, la estructura, los usos del lenguaje y de la imagen, la dificultad o la facilidad de un currículum están hechos a la luz de asunciones conscientes e inconscientes sobre quienes son los estudiantes. (p. 67)

Problematicar sobre el poder social y cultural que esta direccionalidad marca en la relación pedagógica al construir una propuesta programática que tiene implícita quienes

piensan que los estudiantes son, cercenando la posibilidad de que los estudiantes se piensen a sí mismos. Plantea al conocimiento como una dinámica estructural y no como sustancia, por lo tanto lo que se enseña no son contenidos sino una estructura de direccionalidad. A través de este concepto irrumpen en el propio centro de la educación formal al cuestionar sus “intenciones más nobles”: la búsqueda de la comprensión. La direccionalidad es un concepto sutil que muchas veces escapa a los propios docentes que se consideran ajenos a prácticas dogmáticas e impositivas, poniendo en cuestionamiento propuestas de docentes que se enuncian con un sentido democrático, crítico y reflexivo. En este sentido Ellsworth (2005) propone:

Fácilmente puede pasar desapercibido cuando los docentes progresistas plantean cuestiones sobre el poder en la educación. Pero a diferencia de muchos otros vectores del poder en la escolaridad, los términos de una direccionalidad están llamados precisamente a formar, anticipar, encontrar o cambiar la persona que el estudiante cree que es. Y eso se hace en relación al género, la raza, la sexualidad, el status social, la capacidad, la religión, la etnicidad y todas aquellas diferencias que en un momento histórico se utilizan para crear una diferencia en la oportunidad, la sanidad, la seguridad, el sentido del yo, el empleo, la calidad de vida. (p.17)

En esta clave cuestiona al método dialógico en que se fundan las propuestas de enseñanza. Cuestiona el diálogo comunicativo, que teniendo como objetivo la comprensión, busca la continuidad para mantener el statu quo. Basado en ciertos consensos preestablecidos, impone valores para concretar la formación de un estudiante a imagen y semejanza del concebido en el currículum, dentro de una rígida estructura dual de direccionalidad. Argumentando la tolerancia y el pluralismo se reproducen relaciones de poder en las que se busca convencer al estudiante, persuadirlo, legitimando el status quo sociopolítico. No se puede tolerar la posibilidad de que no haya comprensión. Quien rechaza la posibilidad de comprender rompe: “las reglas de la reciprocidad, compromiso y participación- las reglas de la continuidad (...) rechazando la autoridad del diálogo comunicativo” (Ellsworth, 2005 p.112).

Pensando la experiencia del aula en clave cinematográfica, Ellsworth establece un paralelismo entre la forma de diálogo comunicativo y la estética realista de la industria cinematográfica Hollywoodense. Esta estética basada en el mecanismo de la edición continua lleva consigo una lógica de poder. Se elabora un relato realista a través de planos relacionados de forma coherente, creando la noción de tiempo, instalando riesgos, gestionando cambios y generando tensiones necesarias. Los planos sostienen un punto de

vista, se complementan, no quiebran, para lograr la comprensión del relato en clave de realismo, interés y placer. Todo esto con el cuidado de mantener el equilibrio para que el exceso de tensiones no se transforme en subversión. El diálogo comunicativo al igual que la edición continua no acepta rupturas drásticas ni disonancias reales que escapen a la tensión controlada. Se gestiona la diferencia entre hablantes, sin quiebres. No se acepta el rechazo. La comprensión basada en la comunicación total, con el currículum como garantía para conseguirlo, se torna en una falacia que recorta y empobrece las experiencias pedagógicas.

Como alternativa y con la premisa de un encuentro pedagógico inacabado, incontrolable y performativo, Ellsworth propone el concepto de diálogo analítico proveniente del campo del psicoanálisis para pensar el vínculo educativo. Ellsworth (2005) propone: “En lugar de tratar de dirigir y controlar una relación que es incontrolable, podríamos preguntar ¿qué podríamos aprender de formas de enseñanza que se basan, paradójicamente, en la imposibilidad de la enseñanza?” (p.18), reconociendo la presencia de tres integrantes en la relación pedagógica: estudiante- docente e inconsciente, en el sentido lacaniano del *discurso del Otro*. En esta otra estructura los docentes y estudiantes establecen un diálogo parcialmente inconsciente, generando un aprendizaje mutuo entre dos hablas, en la que enseñar tiene que ver más con cómo se dice y como se escucha, que con lo que se dice. La integración de una dimensión inconsciente en la relación pedagógica no permite concebir el aprendizaje como una representación lineal y concluida que puede garantizarse a través de la construcción de estándares de desempeño para su evaluación. Asumir esta realidad implica enfrentar la relación en el aula en su carácter incierto, performativo y paradójico, reconociendo la imposibilidad del control.

Se concibe una relación que acepte la disrupción, que considere “lo inconsciente, lo desconocido, lo no significado, excesivo, irracional, innombrable, olvidado ignorado, despreciado (...)” (Ellsworth, 2005, p. 101), como parte de lo que sucede en el aula a la hora de leer el mundo. Para ello el aula debe ser el lugar para problematizar las representaciones de textos, imágenes y filmes presentados a los estudiantes en clase, sin rutas prefijadas. Definiendo a las representaciones como “un sitio crucial de luchas sociales, políticas y educativas acerca de cómo se produce el significado de personas, acontecimientos y experiencias específicas” (Ellsworth, 2005, p.83), considera que las rutas deben surgir de la experiencia de lectura de quienes comparten tiempo y vivencias, seres situados y diferentes.

A través de una *estética de la relación pedagógica* el docente acompaña el proceso de reflexión: la duda, la pausa, el silencio, la metáfora, el humor, la ironía y todo aquello que habilite a construir un sentido para interpretar la realidad. El aula se transforma en el lugar en que los estudiantes experimentan la *sensación de hacer sus propias elecciones* y el docente reconoce como sus estudiantes se tornan en sus propios profesores (Ellsworth, 2005). El diálogo analítico pone de manifiesto el poder político y social de las rutas de lectura y valora la incompletud y la discontinuidad. La incomprensión, el “error”, el fracaso, lo indecible se conciben como una “cuestión necesaria de historia, poder, conocimiento y deseo”(Ellsworth, 2005, p. 214).

Estos dos tipos de diálogo interpelan la concepción de persona, ciudadanía y creación que se pone en juego en las aulas, como espacios de formación y experimentación política. El diálogo comunicativo nos concibe como participantes y para ello se deben desarrollar las virtudes morales y el control de las emociones que permiten aceptar y comprender. Esta es la forma de lograr el funcionamiento del sistema por lo que implícitamente todos acordamos en aislar a quien pueda romper su continuidad:

Es la persona que rechaza dar respuesta a la llamada del diálogo comunicativo, a participar en su continuación y lo rechaza en la base de que ha habido una escisión, una ruptura en la base común y los intereses comunes, esta persona debe ser excluida. Esta persona ha roto las reglas de la reciprocidad, compromiso y participación- las reglas de la continuidad. Esta persona ha rechazado la autoridad del diálogo comunicativo. (Ellsworth, 2005, p. 112) .

Si bien la democracia liberal contemporánea propone individuos autónomos, críticos y reflexivos, obliga a serlo en el marco imaginario del ciudadano democrático que se da a conocer en la dimensión educativa de la formación ciudadana. La escuela tiene un rol fundamental en este proceso de subjetivación. En ella los niños deben reconocerse como parte de la sociedad a través de su conformación como sujetos que racionalmente hacen elecciones de cómo ser. Para ello deben tomar opciones del menú de posibilidades que la propia sociedad le propone como válidos, siendo el maestro su representante. La creatividad queda normatizada en ese mismo marco instituido que busca reproducir lo que se espera que suceda. Lo que el modelo hegemónico imagina que debe ser un ciudadano y cómo comportarse, no deja margen a lo que cada uno realmente quiere ser, cercenando la autonomía y la autoconciencia de cada ser. Paradojas a explorar para reconocer los límites reales de la propuesta del diálogo comunicativo democrático.

Desde la concepción del diálogo analítico las aulas se tornan espacios donde se ejerce el derecho de expresión de la diferencia, desde la oposición, desde el no acuerdo, desde el no reconocimiento de los modelos propuestos por los significantes a la hora de interpretar el mundo. En donde las representaciones no sean estáticas e impuestas por el docente, en donde se dé valor a las discontinuidades y a los silencios personales y culturales que se encuentran presentes en nuestras vidas. Vidas que hacen que las rutas de lectura no se recorran nunca de la misma manera, porque siempre se está leyendo mucho más de lo que está en el texto. En donde la dicotomía verdadero/ falso no tienen cabida.

La repetición no aplica para dar respuesta al acontecimiento singular que se genera en el aula. Es un encuentro de rutas de lecturas propias, construyendo significados, en donde siempre se está viviendo la encrucijada de elegir a través interpretaciones performativas, las que se conforman en manifestaciones de “cultura en creación”. Habilitar las respuestas originales, múltiples y diferentes, fuera de lo representacional y reivindicando lo performativo de la experiencia, plantea vivenciar una ciudadanía en la que cada uno es visualizado como un integrante valorado desde su interpretación del mundo. Todos tenemos algo para decir, somos escuchados y argumentamos nuestras decisiones explicitando las intenciones que las motivan.

Desde una concepción de constante incompletud, el vínculo profesor-estudiante se resignifica como condición que circula entre quienes participan de la relación pedagógica. La enseñanza se concibe como un proceso constante e inacabado de implicación en una creación cultural permanente desde una pedagogía performativa. La paradoja en tanto lo que no está resuelto, lo que implica una deconstrucción constante, es la característica que le impregna para Ellsworth (2005) el llamado de la enseñanza:

Así es como veo las paradojas de la enseñanza: como llamados a la acción, como llamados a participar en la producción cultural continuada e interminable que es la enseñanza ¿Qué haremos, como profesores, con esta llamada paradójica? ¿Qué vamos a sacar de ella? (p.145)

La creatividad es la esencia de la experiencia educativa, habilitando múltiples formas en las que habitar la diferencia que constituye al colectivo que se reúne en el aula a través de la relación profesor - estudiante . Relación que Ellsworth problematiza definiéndola como una relación irresoluble en donde se es profesor-estudiante, y que a su vez hay que problematizar.

2.7 Formación docente, cultura visual y ciudadanía

¿Qué particularidades presenta la cultura visual en relación a otro tipo de saberes para instalar un diálogo analítico y nuevas formas de experimentar la ciudadanía desde el aula?

La centralidad en los sujetos autónomos que interpretan construyendo rutas de lectura propuesta por el diálogo analítico se asemeja a la concepción de visualidades y contra visualidad que elabora Nicholas Mirzoeff (2016). Las contravisualidades reivindican el derecho a mirar y ser visto oponiéndose a una lógica de control de la visualidad que separa, clasifica, estetiza e impone que lo que se ve es lo que se tiene que ver.. El derecho a mirar se desmarca de lo que el propio derecho normativo impone. “Es un derecho que se niega a permitir que la autoridad suture su propia interpretación de lo sensible con el objetivo de generar espacios de dominación, primero mediante leyes y posteriormente a través de la práctica estética” (Mirzoeff, 2016, p 35).

La contracara del derecho a mirar no implica la censura del poder, sino el privilegio del control del poder de mirar y de ser visto. Acceder a ser visto supone ser experimentado por los sentidos, acceder al espacio de visibilidad del que se era excluido por el poder, de crear imagen real donde se consideraba utopía. Democratizar los espacios de creación cultural siendo habitados por los que estaban considerados sólo consumidores de una cultura dominante, a través de las contravisualidades. Dice Mirzoeff (2016):

El “realismo” de la contravisualidad invoca los medios mediante los que uno intenta dar sentido a la no-realidad creada por la autoridad que se esconde tras la visualidad al tiempo que propone una alternativa real. No se trata en ningún caso de una descripción simple o mimética de la experiencia vivida, sino que representa la realidad existente y se enfrenta a ella con un realismo diferente. (p.45)

Fernando Hernández (2007) por su parte propone una escuela y un docente que tenga el compromiso de no caer en la desintelectualización y que actúe en pro de extender los horizontes de la democracia y la ciudadanía, ampliando los espacios de integración de lo diverso. Para ello concibe a los abordajes metodológicos que proponen los ECV en la educación, como caminos para el desarrollo de la criticidad, habilitando la creación de interrogantes continuas que permitan evidenciar tramas de poder político, cultural y económico que nos condicionan y nos constituyen a partir de lo que vemos.

Los abordajes transdisciplinarios que proponen los ECV en su dimensión pedagógica rompen viejos esquematismos y habilitan la comprensión de nuestra cotidianidad a través de imágenes que están prontas para el consumo pero también para su uso y reutilización. El sentido de la enseñanza es aprender para problematizar, resistir y transformar: creando. A partir de una actitud disruptiva en relación a los cánones y reglas de la concepción moderna de las artes visuales, se propone la realización de la *postproducción educativa* en las aulas, como posibilidad de apropiarse de los repertorios existentes para darle un nuevo sentido, un sentido propio. Fernando Miranda (2013) acuña este término para definir nuevas posibilidades de creación:

No basta con superponer imágenes sino pensar y hacer (...) sobre la condición y posibilidad de la postproducción educativa como nuevas narrativas y relatos que incorporen el protagonismo de todos los sujetos involucrados y colabore a la acción de transformación de lo público. (p. 21)

Las imágenes se transforman en repertorios colectivos para ser comprendidos y utilizados sin distinciones entre lo culto y lo popular, validando los aportes de los integrantes de un grupo, sus visualidades, y creando espacios horizontales para proponer experiencias estéticas.

Desde los ECV se analizan las diferentes posturas en que los docentes se posicionan frente a la cultura visual, reivindicando la “perspectiva autorreflexiva” en una doble dimensión:

- a) quienes a través del debate, permitan crear criterios propios entre los aprendices, reconociendo a la cultura popular como parte constitutiva de sus vidas y tomándolas como referencia para analizar el papel que juegan en la construcción de sus subjetividades, sin despreciarlas ni pedagogizarlas.
- b) quienes generan experiencias de aprendizaje “que posibiliten nuevos posicionamientos, formas de comprensión y de actuación” (Hernández, 2007 p.68), estableciendo vinculaciones con otros objetos y prácticas, que se transforman en experiencias placenteras que permitan descubrir formas de disfrute distintas a las conocidas.

De esta manera se plantea la necesidad de docentes dispuestos a explorar las experiencias de subjetivación en el marco de una educación crítica y performativa. Las

visualidades circulan y las jerarquías de docentes autoritarios pierden sentido para dar lugar redefiniciones conceptuales y a diversas formas de relacionarse con las imágenes:

En tanto hagamos lugar a unas ubicaciones abiertas, heterogéneas y críticas de los estudiantes; permitiremos y evitaremos, al mismo tiempo, aplicar a las imágenes unas formas únicas de la autoridad. Esta condición abre el permiso a la pregunta acerca de dónde se condensa lo estético, y a la apertura a múltiples respuestas que ubiquen la experiencia estética en las condiciones actuales de lo visual. (Miranda, 2013, p.27)

Se propone así el aula como espacio educativo en donde se experimente placer, se habilita en ella el desafío, las confrontaciones y el cuestionamiento, en donde el docente se posiciona como un mediador: “a la hora de identificar, indagar, criticar y crear a partir de las producciones de la cultura visual (...) junto con sus alumnos son actores en un proceso de reelaboración de sus propias experiencias” (Hernández, 2007, p.87) .

Lugar para crear narrativas visuales alternativas, participando en el diálogo de la cultura visual y generando experiencias estéticas que nos transformen en seres más libres y solidarios:

Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las creencias personales y un enriquecimiento de la sensibilidad que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él. (Aguirre, 2005, p. 16)

Estas formas de relación entre cultura visual y experiencias pedagógicas dan lugar a una serie de interrogantes a la hora de pensar su concreción. ¿Cómo están presentes estas instancias en las propuestas concretas de formación docente ? ¿De qué manera las creaciones audiovisuales que se desarrollan en los ámbitos educativos instalan el diálogo comunicativo y reproducen la imposición de consensos sobre las representaciones? ¿Qué espacios de disrupción se pueden habilitar para que las creaciones audiovisuales representen las diferencia propia de sus integrantes? ¿Cómo se articulan estos conceptos en las propuestas de los ámbitos educativos que promulgan la democratización de la cultura?

Para encontrar algunas respuestas nos adentramos en el estudio de propuestas de formación audiovisual para docentes presentes en la región con alcance nacional y perdurabilidad en el tiempo.

CAPÍTULO 3. Explorando la posibilidad. Dos experiencias regionales de formación audiovisual para docentes

3.1 ¿Por qué revisar experiencias regionales?

Revisar los escenarios en los que nos movemos cotidianamente permite habilitar nuevas miradas sobre lo conocido pero también, “ la familiaridad puede actuar como una barrera a la hora de investigar cualquier campo del que tengamos una experiencia previa, mientras que las oportunidades para el descubrimiento se ven enturbiadas por las convenciones en torno a lo conocido” (Mannay, 2017, p.38). La mirada hacia otras experiencias nos ayudan a desnaturalizar acciones que se automatizan en nuestras propias prácticas. Habilitan un extrañamiento de nuestro entorno convirtiendo lo familiar en exótico, echando luz sobre nuestras cotidianidades para reflexionar sobre nuestro accionar desde una perspectiva analítica (Lins Ribeiro, 1989). Las experiencias regionales de formación audiovisual nos permiten visualizar que hacemos cosas similares pero de maneras diferentes.

Enfrentando esta tensión este trabajo intenta ver lo que no vemos en nuestra propia práctica de coordinación audiovisual. Para ello se seleccionaron propuestas de formación audiovisual para docentes con características similares al Programa Cineduca en dos países cercanos: Chile y Brasil. La intención: poder problematizar para enriquecernos con la diferencia. Las propuestas seleccionadas en la región que proponemos para el trabajo “La escuela al Cine” (E al C), programa que se desarrolla en el marco de la Cineteca Nacional de Chile, e “Inventar con la Diferencia” (ID) que actualmente se desarrolla en el ámbito de la la Universidad Federal Fluminense (UFF) de Rio de Janeiro, Brasil.

Las tres propuestas abordadas tienen aspectos comunes:

- Surgen de instituciones públicas que generan programas concebidos para articular con la educación formal en dimensión nacional. Esto supone crear propuestas para un alcance masivo, en los que se encuentran una gran diversidad de actores, constituyendo una complejidad en comparación con otras experiencias que se desarrollan a menor escala. Implica un acceso privilegiado en relación a cantidad de personas que se ven involucradas, presupuestos e infraestructuras disponibles para la viabilidad de las acciones, como también cierta estabilidad y aval por el apoyo y el

marco institucional que los originan (aunque a veces puede constituirse en limitantes).

- Han logrado impactar en las comunidades educativas nacionales ya sea por la incorporación de docentes, crecimiento de propuestas en territorio, sostenibilidad en el tiempo o por haberse transformado en referencias para prácticas posteriores en educación audiovisual, sin haberse presentado como obligatorias por la institución.
- Se reconocen claras instancias de trabajo y formación para docentes de aula involucrados.
- Han generado un acervo documental disponible para su estudio en sus sitios oficiales o disponible en la web.
- Se puede acceder a sus propuestas de formación y producciones, como a entrevistas con los equipos responsables como con docentes participantes

3.2 Los programas regionales: escenarios y objetivos institucionales

3.2.1 La experiencia chilena: Programa Escuela al Cine

El Programa Escuela al Cine (E al C), surge como iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de Chile en el año 2000, pasando en el año 2006 a ser coordinado por la Cineteca Nacional de Chile, institución perteneciente a la Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda que se encuentra en la órbita de este Ministerio. Desde 2014 el Programa recibe la financiación del Fondo de Fomento Audiovisual (Programa de Formación de Público Preescolar y Escolar) del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, hoy Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, duplicando su presupuesto y ampliando sus capacidades de acción.

En su página institucional el Programa E al C define su objetivo principal: “ la formación de públicos escolares para el cine chileno (...)”³. Para llevarlo a cabo ha construido lo que autodefinen un “modelo de formación de públicos escolares”. Desde sus documentos institucionales este modelo se caracteriza enumerando una serie de capacidades y valores que consideran parte de la propuesta:

(...) crear públicos que valoren obras nacionales y posean parámetros críticos para estimular la calidad de las producciones y hacer sustentable el campo audiovisual chileno (...) sostenemos que la formación de niñas, niños y jóvenes es una tarea

³ <https://escuelaalcine.cl/>

urgente para darle vida al cine nacional, trabajando desde la raíz las problemáticas asociadas al acceso y a la participación. p. 5 ⁴

La formación de públicos se lleva a cabo a partir de 2009 a través de dos ejes:

- a) La implementación de Cine Clubes Escolares (CCE) en escuelas de todo el país a los que definen como: “ espacios coordinados por profesores que agrupan a estudiantes en torno al cine y el audiovisual, permitiendo así diversificar las experiencias educativas de niñas, niños y jóvenes”.⁵
- b) La formación de profesores para llevar a cabo esta metodología a partir de diferentes propuestas didácticas marcadas en su mayoría por la educación a distancia.

Los Cine clubs están coordinados por profesores de aula de educación básica y media que se suman al programa recibiendo un acompañamiento formativo, materiales pedagógicos y acceso a producciones audiovisuales nacionales. Los coordinadores del programa hacen énfasis en la formación integral de niñas, niños y jóvenes del sistema escolar con estas acciones.

3.2.2 La experiencia brasileña: Inventar con la diferencia. Cine educación y DDHH

El programa Inventar con la Diferencia (ID) nace de la articulación del “Laboratorio Kuma de experimentación e investigación en imagen y sonidos” de la Universidad Federal Fluminense (UFF) de Brasil coordinado por Cezar Migliorin, con la Secretaría de DDHH de la Presidencia de la República de ese país en 2013. Surge como un proyecto de intervención, a través de mediadores, en escuelas de todo el país con el objetivo de llevar a cabo una articulación de cine, educación y DDHH. Durante 2014 realizaron talleres en 246 escuelas en los veintiséis Estados de Brasil. Aplicaron una metodología particular centrada en la creación de *dispositivo de creación*. Con esta propuesta de trabajo el programa creó un sello identitario en relación a concepciones sobre la realización audiovisual en ámbitos educativos. En ese año tuvo un gran impacto involucrando a 459 docentes en una formación inicial sobre la temática y 257 clases que participaron, realizando 1400 vídeos con mediación de tecnología y recursos propuestos por el Programa para su desarrollo.

⁴Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda (2018) Programa Escuela al Cine: hacia un modelo de formación de públicos escolares Experiencia 2006-2018

⁵ Cineteca Nacional de Chile (2021) *Ficha educativa. Estrenos escolares 2021. El agente topo Maite Alberdi.* p.1

https://escuelaalcine.cl/material-educativo/?wpv_view_count=8767&wpv-post-type%5B%5D=fichas-educativas

Los docentes participantes en esta experiencia fueron formados por el Programa a partir de talleres, contando con el apoyo de mediadores, un *Material de apoio* técnico elaborado por Departamento de Cine de la UFF y la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, más un kit tecnológico para realizar grabaciones.

En 2015 el proyecto realizó una alianza con la prefeitura de São Gonçalo do Amarante abriendo el espacio para actuar con todas las escuelas de enseñanza municipal de la ciudad, realizando talleres con profesores y mediadores locales⁶. En 2016, la propuesta inicial reformuló sus formatos en *Inventara com la Diferencia 2*. En esta nueva etapa el laboratorio Kuma en alianza con Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) de Brasil con quien hace un llamado a Ongs, grupos pertenecientes a Universidades Públicas o Institutos de Educación que posean experiencia en trabajo de creación audiovisual, educación y derechos humanos, que tengan interés de asociarse a la propuesta de ID y trabajar en las escuelas del país. La premisa básica fue compartir la metodología y los conceptos fundamentales para el Programa. De esta forma se articula en 2017 una *red de proyectos parceiros de ID* en todo el país, red autónoma que no depende de entes públicos que los financien.

En el presente la formación se centra en las convocatoria de profesores a integrar “*Cinema de Grupo*”, articulados por el laboratorio Kuma en la que se invita a docentes a “Crear con imágenes y sonidos a partir de dispositivos, ver juntos y trabajar cuestiones estéticas del cine” según versa el afiche de divulgación de 2022⁷. Se construye una propuestas pedagógica que trasciende el formato específico que llevó ese nombre originalmente, para habilitar su permanencia en un equipo de trabajo que reivindica las experiencias como espacios de reflexión y propone nuevos formatos para abordar el cine y la creación en la escuela en clave de Derechos Humanos.

Anclado en el ámbito universitario, el Programa desarrolla las dimensiones que son propias a la cultura universitaria: la enseñanza, la investigación y la extensión. El equipo que lleva a cabo la propuesta de formación y creación reflexiona y produce documentos académicos sobre ello. Esto nutre al Programa para tomar decisiones formativas, habilita la divulgación de su metodología en ámbitos en la que no se ha experimentado aún y permite

⁶ Información brindada en la página institucional del Programa ID.

<https://www.cinevi.uff.br/espaco-docente/comissoes/producao>

⁷ https://www.facebook.com/inventarcomadiferenca/?locale=pt_BR

transformarse en una referencia pedagógica para que otros se puedan pensar en la misma clave. Esta trascendencia lo instala en el presente como referencia en la región, constituyéndose en soporte de propuestas en Argentina, Uruguay y Bolivia.

De esta manera se ha consolidado la propuesta de ID, centrada en la formación de docentes, creando, reformulando y desarrollando diferentes focos de interés a partir de las experiencias vividas y las coyunturas cambiantes.

3.3 ¿Cómo conciben al Docente estos programas de formación audiovisual?

En este tramo del trabajo se indagan las propuestas de formación seleccionados poniendo en juego el concepto de direccionalidad de Elizabeth Ellsworth que constituye uno de los conceptos claves de este trabajo. Para responder la pregunta ¿qué piensa el programa que soy yo como docente? se recurre a diferentes documentos elaborados desde los programas, entrevistas a sus integrantes y creaciones audiovisuales que en ellos se realizan.

3.3.1 Programa Escuela al cine: de la formación de públicos a la creación

En el documento institucional “Programa escuela al cine: hacia un modelo de formación de públicos escolares”, que tiene como objetivo sistematizar la experiencia del Programa, se define a los docentes que se integran al proyecto como futuros mediadores del cine y el audiovisual chileno. A través de su formación se apunta a desarrollar una sensibilidad frente a las producciones audiovisuales nacionales.

Formar al docente como mediador audiovisual desde el aula

El programa E al C piensa a los docentes en función a su relación con los estudiantes y su centro educativo, como mediadores para formar espectadores de cine nacional y habilitadores de esta propuestas en su centro educativo. Son representantes a nivel local de la propuesta e integrantes de una red nacional de Cine Clubes Escolares (CCE). Para lograr este objetivo se genera un compromiso administrativo- pedagógico que permita llevar adelante la conformación de Cine Clubes Escolares en sus instituciones.

El compromiso institucional, expresado en el apoyo formal del director/a, es un componente fundamental para la puesta en marcha y para la futura sostenibilidad del CCE. Por tanto, encontramos distintos modos de desarrollar un CCE en el

establecimiento: taller extra programático, asignatura, taller de formación ciudadana, taller vía subvención escolar preferencial u optativo.⁸

Se reconoce aquí en el docente un saber local sobre su territorio institucional que le permite negociar con las autoridades la implementación del CCE y generar las articulaciones con la currícula obligatoria para su desarrollo.

El Programa establece un vínculo pedagógico con los docentes de enseñanza básica y media del territorio nacional a través de una oferta formativa. Se considera al docente como alguien que debe ser formado en lenguaje cinematográfico para poder realizar apreciaciones pertinentes sobre los audiovisuales propuestos por el programa y que a su vez se vea atraído e interesado por este tipo de propuestas de formación posterior al grado, presentándose como una oportunidad de especialización.

La línea de formación y perfeccionamiento es el pilar del Programa Escuela al Cine, en tanto permite atraer y capacitar a nuevos profesores del sistema escolar para sumarlos a la Red Cine Club Escolar y dinamizar sus itinerarios formativos, de manera que cuenten con oferta de especialización atractiva en temas relacionados al audiovisual⁹

La formación inicial se brinda a través de talleres denominados de Nivel 1, relegando a un segundo plano la creación: “Existe un primer nivel para profundizar la dimensión de lenguaje, apreciación y análisis audiovisual y, en menor medida, de creación audiovisual de los profesores coordinadores de CCE”¹⁰ Se considera que con esto se logra el desarrollo básico de un docente que pueda poner en juego las “habilidades del siglo XXI” que se describen: “centradas en el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración” A partir de esta formación el Programa E al C considera que “cada profesor podrá incorporar de manera guiada el audiovisual al aula como una herramienta pedagógica y curricular”.¹¹

Uno de los requisitos para poder integrarse al Cine Club es la aprobación del curso virtual de 10 semanas de duración articulado en 6 módulos en el que se forman a los docentes en lenguaje audiovisual. En él se construye un recorrido de contenidos en el que se propone reconocer al cine como producto histórico, marcando su evolución desde el cine silente hasta hoy. Se trabaja sobre: las diferentes corrientes generadas desde los grandes centros de producción, la comprensión de su naturaleza como lenguaje, sus particularidades y

⁸Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda (2018) Programa Escuela al Cine: *hacia un modelo de formación de públicos escolares Experiencia 2006-2018*. p. 40

⁹ Ibidem p.26

¹⁰ Ibidem. p. 40

¹¹ Ibidem p. 27

componentes constitutivos, para finalmente poder analizar películas concretas y reconocer su vínculo con la escuela. Para ello se selecciona bibliografía, películas en su mayoría chilenas y se pone a disposición fichas educativas que el propio programa genera.

Desde los contenidos el recorrido establece prioridades. Primero acceder a información específica sobre cine que el docente debe conocer para poder dar cuenta de ella en las evaluaciones que se proponen: elaboración de línea de tiempo y reconocimiento del lenguaje cinematográfico en escenas y secuencias. Por último en el módulo 6 se presenta la relación entre cine y educación organizando el tema en dos partes. Una primera parte trata el cine en la escuela problematizando su presencia en las aulas a través de preguntas como ¿por qué existiría un vínculo entre el cine y la educación? o ¿qué nos posibilita tener unidas a estas dos esferas?”¹². En este módulo se define al docente como pieza clave para el cambio y la innovación en las aulas que se conciben como “espacios dinámicos y creativos al servicio del protagonismo de niñas, niños y adolescentes. La preparación de los docentes, y por supuesto de las instituciones educativas, debe desarrollar capacidades para promover el cambio y la innovación en las escuelas”.¹³

Se propone un docente empático con las necesidades de la comunidad y la escuela, valiente, innovador y persistente, flexible y reflexivo consigo mismo y con el colectivo, que logra el apoyo de las autoridades de la institución para asegurar que el proyecto no peligre, que logra el involucramiento del todo el equipo, en donde resulta “vital asegurar la cooperación mutua, el aprendizaje par y la transferencia.”¹⁴

Por otra parte se reivindica la importancia de la educación artística recuperando datos de investigaciones sobre los efectos de proyectos educativos que ponen a las artes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando argumentos desde la dimensión psicológica pero también desde las habilidades sociales y culturales: motivación, autoestima, desarrollo de la creatividad, comprensión, tolerancia, habilidad para resolver conflictos solución para cerrar brechas en rendimientos académicos. Específicamente sobre el cine se realiza la pregunta “¿por qué el cine debe estar en las aulas?” y para elaborar la respuesta se introduce un fragmento de César Migliorin (2018) coordinador a cargo del Programa Inventar con la Diferencia que se ha elegido también en este trabajo para analizar,

¹² Escuela al Cine (2019) Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile .

¹³ Ibidem

¹⁴ Ibidem

por lo que puede suponerse un diálogo y vínculo teórico entre ambos programas dada su referencia.

En este apartado se revisa y problematiza el vínculo entre escuela y cine. Citando a Migliorin se plantea:

(...)¿y si nos tomamos en serio la posibilidad de que el cine piense el mundo y consecuentemente la escuela? ¿Qué implicaciones e invenciones nos trae esta osadía? Fundamentalmente, el cine se presenta como una experiencia con el mundo, con el otro, con el conocimiento, a través de imágenes y narrativas. Recibir un contenido con el cine es inseparable de una experimentación personal y colectiva de ese contenido (Migliorin, 2018; p.14).¹⁵

A partir de esta introducción en el último módulo, se presenta al cine vinculado a su contexto de creación y se introduce su intencionalidad ideológica. Se lo define como como una expresión artística que plasma imaginarios colectivos de lo que las sociedades crean y representan

Por lo que las imágenes y sonidos con los que se construye el relato son aproximaciones de nuestras historias, creencias, identidades y, también, un cuestionamiento de esas representaciones. Más allá del arte en sí mismo, el cine se constituye como un acercamiento social e histórico de lo que hemos vivido.”¹⁶

De esta manera se remarca las posibilidades que el cine aporta, en este caso al docente, para “experimentar el mundo”, para reconocer y analizar la realidad de la sociedad chilena, para reconocerse en los relatos pero también para cuestionarlos, aunque siempre en clave de un nosotros nacional, una comunidad que ha vivido.

El cine se propone como medio para transmitir a públicos escolares el legado cultural nacional, función originaria y permanente de la institución escolar. El docente permanece concebido como pieza clave para construir identidad nacional en las nuevas generaciones escolares pero integrando nuevas posibilidades. Cine e identidad nacional se vinculan en clave de crítica y de reflexión. El curso para docentes propone una identidad nacional que abandona la concepción escolar idealizada de origen, para construirla en clave de reconocer las desigualdades, los fracasos y las utopías de la sociedad chilena, a través de un cine que debe llegar a todos como posibilidad de pensarse a sí mismos. El docente que decide difundir el cine propuesto por el programa E al C se presenta como un actor que democratiza el acceso

¹⁵Ibidem

¹⁶ Escuela al Cine, (2019) Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile .Escuela al Cine , Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile.<https://www.educarchile.cl/>

a la cultura nacional y que habilita una reflexión sobre ella. El aula es un espacio para reconocerse o desmarcarse de lo que se ve. A su vez el docente como actor escolar contribuye a “proteger” a los niños del bombardeo mediático en un contexto de masificación del consumo, desarrollando el espíritu crítico. De alguna manera el espacio escolar se sigue proponiendo como una protección pero no para aislarse del mudo exterior sino para poner distancia y reflexionar sobre él.

El curso de la E al C en su formación establece la necesidad de “aprender a ver” en clave técnica pero también en clave emocional y crítica. Se desmarca de su uso meramente pedagógico o de entretenimiento para resaltar su potencial para instalar en la aulas dramas humanos, historias de vida y orientar comportamientos:

A través de la experiencia cinematográfica, es posible formar y desarrollar aspectos sensoriales, afectivos e intelectuales, contemplando a su vez las dimensiones operativas y creativas.¹⁷

En los materiales compartidos con los docentes en formación se propone un vínculo docente-estudiante desde la horizontalidad con el cual se potencie el mundo sensible y los saberes que ya los estudiantes traen a las aulas, para reflexionar en colectivo en un acto de descubrimiento compartido a partir de experiencias afectivas y motivadoras. Resguardar el protagonismo de los niños y la validación de sus propuestas, expresión e imaginación en libre circulación como parte clave de este proceso:

“del protagonismo en el aula sea efectivamente de ellos (como debe ser la escuela y no siempre es); pensar el proceso de aprendizaje-enseñanza al servicio de los intereses del público infantil y juvenil. El cine en la escuela como una práctica de ejercicio activo del ser en la educación”¹⁸

Esta concepción horizontal y libre que habilita potenciar lo inesperado en la experiencia cinematográfica escolar entra en tensión con la forma en que se propone instrumentarla en la segunda parte del módulo y última parte del curso. En la segunda parte del curso obligatorio de formación para docentes se expone la metodología del Cine Club Escolar (CCE) y se pauta un formato en clave didáctica. Se presenta para su aplicación un ejemplo de planificación modélica, con clasificación y subclasificación de contenidos, procedimientos, capacidades y actitudes a desarrollar a través del visionado de la película.

¹⁷ Escuela al Cine (2019), Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6

¹⁸ Ibidem

La planificación modélica propuesta para instrumentar el CCE pauta al docente que ya determine todas las dimensiones a trabajar y establezca el recorrido que se va a transitar en la experiencia. Limitante para que surjan nuevas formas de trabajar las propuestas, que los niños aporten otros contenidos, lecturas posibles de lo que vieron, reflexiones a partir de sus interpretaciones como seres situados y atravesado por experiencias diversas en las aulas concretas. A través de esta pauta el Cine Club Escolar pedagogiza la experiencia con el cine, pensándose en clave de desempeños y de lógicas curriculares. El docente se concibe como alguien que puede prever los aprendizajes explicitando cada dimensión que va a abordar con el CCE y a su vez puede ser controlado en su cumplimiento.

Esta herramienta de trabajo se orienta al desarrollo de la inteligencia potencial-afectiva, entendida como un conjunto de capacidades y valores que pueden convertirse en reales con la mediación adecuada del profesor. Éste interviene de una manera clara y precisa en el aprendizaje del aprendiz y actúa como mediador de la cultura social (programas oficiales) y de la institucional (programas propios).¹⁹

Si bien se propone teóricamente la necesidad de vivir la experiencia de cine y potenciar la libertad de los niños, las emociones genuinas y la imaginación, la planificación dirige la acción a rumbos determinados en múltiples dimensiones en clave tecnicista, en nombre de la claridad y la precisión de los procesos. Algo que de alguna manera se contradice con la *pedagogía del lío* que Cezar Migliorin construye como forma de relacionarse en las aulas con el cine y que es referenciada a través de citas de su libro varias veces en este módulo del curso.

El curso propone a lo largo de su recorrido varias argumentaciones para que el docente promueva el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación y las emociones de la diversidad de los niños en el aula:

Lo hemos dicho: no nos gustan las recetas. Menos aún cuando la tarea del cine se cumple al conectar emociones de manera individual y colectiva. Ese ejercicio es espontáneo y cada sujeto lo asimila y lo expresa a su manera. Sin embargo, el único dogma que aquí defendemos y compartimos es que para enseñar a ver cine debemos, justamente, ver cine. Como todo aprendizaje, el del cine necesita de experiencias afectivas y de motivaciones.²⁰

No obstante se propone una forma de trabajo que se acopla al concepto dirigista de enseñanza- aprendizaje que prima en la gramática escolar en que se desarrolla. Se predeterminan que se va a trabajar, qué virtudes se van a desarrollar, qué emociones se van a

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem

validar. El docente debe tener todo pautado y controlado para ser claro y a su vez dar cuenta a quien quiera o deba saber de su trabajo como se está en sintonía con los objetivos curriculares del sistema escolar, sin habilitar interrupciones. En esta exigencia de la planificación detallada, requerida por el sistema educativo y que el programa E al C incorpora normativamente como forma de integrarse y validar la experiencia, se puede reconocer como ejemplo del diálogo comunicativo propuesto por Ellsworth (2005). El estudiante debe comprender lo que las películas le pueden enseñar y eso lo determina el docente a priori en su planificación y el programa en los materiales que le brinda al docente para trabajar sobre ella.

Las experiencias propuestas en clave pedagógica.

Bajo la consigna “para aprender a ver cine es vital ver películas”²¹, el programa E al C organiza funciones en salas de cine de diferentes regiones del país. Esta propuesta asigna un valor fundamental a que la experiencia cinematográfica se desarrolle en el lugar acondicionado para ello en clave reflexiva elaborando material didáctico para guiar la mirada. Se articulan todas las condiciones para que el aula salga del aula y dialogue con otros espacios culturales específicos para vivir la experiencia de ver cine. El programa E al C reivindica el diálogo constante entre cine y cultura escolar “para que exista una inserción efectiva y que tenga un propósito para el proyecto educativo del colegio o escuela”²² y por ello acompaña la formación y la labor docente con la elaboración de materiales educativos.

Se introduce el cine en el escenario escolar asociado a las disciplinas curriculares como forma de validar su pertinencia y aporte a la propuesta pedagógica. Se elaboran propuestas concretas de trabajo para vincular películas con áreas del conocimiento a través de “fichas educativas”. También se propone una programación de películas a visionar a través de colecciones de DVD y manuales para fortalecer la apreciación y la creación. Se conforma una selección de películas, muchas de estreno, que se entregan en formato dvd y sobre las cuales el programa gestiona los derechos de autor. Un verdadero ejercicio de democratización de acceso a las producciones cinematográficas a nivel país, que son acompañadas por las fichas educativas.

Las propuestas de películas abarcan géneros diversos: documental, ficción, animación en corto, medios y largometrajes. Los criterios que se ponen en juego según lo expresa la Coordinadora Nacional del Programa son: origen (en su mayoría cine

²¹ Ibidem

²² Ibidem

nacional), entretenidas (que los estudiantes no se aburran en sus primeros acercamientos al cine), apta para menores de edad (en los grados de violencia explícita y otras formas de explicitación), programación variada en géneros (documental, ficción, animación), vínculos con aspectos curriculares (lengua y literatura, música, historia, en algunos casos particulares con ciencia) o transversales (a formación ciudadana , la convivencia escolar , la orientación.)

Siguiendo el planteo de Sancho Gil y Hernandez (2018) en relación a el desafío de prestar atención en una cultura contemporánea en donde los volúmenes de información son inconmensurables, es importante reconocer el trabajo de selección de películas que se ponen a disposición organizadas por temáticas como por áreas disciplinares desde las que pueden ser abordadas, disponibles en la página institucional del Programa.²³ Los docentes tienen una actitud propositiva frente al armado de la programación pero sus solicitudes encuentran la limitante de los derechos de autor que se gestionan y consiguen desde la coordinación central por lo que las películas a visionar y los materiales elaborados que lo acompañan son decisiones sobre las que no tienen injerencia.²⁴

La guía que propone el Programa para pautar el visionado se organiza en *fichas educativas*. En ellas se construyen vínculos entre las películas y las temáticas escolares en relación al “(...) currículum, aspectos valórico-sociales, apreciación cinematográfica (...) con el fin de reforzar la dimensión de análisis”.²⁵ Se presentan como, “una herramienta pedagógica y didáctica que permita a docentes conectar el visionado de películas con materias educativas-curriculares, cinematográficas y valóricas, enriqueciendo así la experiencia de los establecimientos educacionales.”²⁶

Las fichas están disponibles en en la plataforma virtual del Programa E al C en calidad de acceso libre, no así las películas, dado los derechos de autor mencionados anteriormente. Se presentan para ser encontradas con un criterio curricular ya que el buscador de la página habilita los campos de “nivel”, “asignatura” y “tema”. Organizan la información de la siguiente manera: ficha técnica de la película, sinopsis, pautas de trabajo para los

²³ Cineteca Nacional de Chile, Escuela al Cine (octubre 2022) *Material educativo* https://escuelaalcine.cl/material-educativo/?wpv_aux_current_post_id=8510&wpv_aux_parent_post_id=8510&wpv_view_count=8767

²⁴ Entrevista a la Coordinadora Nacional del Programa Escuela al Cine realizada el 15 de diciembre de 2020

²⁵ Escuela al Cine (2019). Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6

²⁶ Cineteca Nacional de Chile (2021) *Ficha educativa. Estrenos escolares 2021. El agente topo de Maite Alberdi* https://escuelaalcine.cl/material-educativo/?wpv_view_count=8767&wpv-post-type%5B%5D=fichas-educativas

docentes antes y después de mirar la película. En las pautas se establecen como presupuestos las temáticas que la película aborda y las preguntas concretas para ser contestadas por los estudiantes antes y después del visionado. Las preguntas versan sobre diferentes aspectos de la película y van acompañadas de información que permiten construir respuestas con sustento, sin ser aquellas que apelan a la percepción personal. La información en juego y las preguntas en la fichas son sobre: géneros cinematográficos y sus características (citando autores que analizan y reflexionan sobre ellos), otras producciones cinematográficas y artísticas que versan sobre la temática abordada, datos de la realidad nacional relacionados al tema (análisis sociológicos, datos de informes), preguntas sobre la realidad concreta de los estudiantes en relación a la misma, reconocimiento de lenguaje técnico en escena o secuencia, vinculación con puntos específicos de las disciplinas o áreas del saber del currículum escolar entre otros.

A las fichas para docentes se han sumado recientemente *Fichas de ejercicios para estudiantes* donde se presentan *ejercicios de creación* en relación a los aspectos temáticos y estéticos que la película visionada. En ellos se pueden reconocer ejercicios que se inspiran en los dispositivos de creación elaborados por el Programa Inventar con la Diferencia (al que colocan dentro de las referencias bibliográficas) pero con un fuerte contenido de información sobre los elementos que componen el lenguaje cinematográfico y los pasos para su creación tanto para el género de ficción como el documental. Con esta incorporación se reconoce una apuesta del programa a promover la creación desde las aulas, pero también a reglarla y normalizar. Ambas fichas en su redacción están dirigidas a los estudiantes, tanto en la elaboración de las preguntas, en los ejercicios propuestos como en la información a relacionar. Las fichas son una guía didáctica pero también un dispositivo visual que desde su tapa reproduce el afiche oficial generado para la promoción de la película en cuestión a ser analizadas, con lo que tiende un nuevo puente entre la estética cinematográfica y el aula. En ellas la participación docente se reduce a ser aplicador de las propuestas dado que su utilización no exige reformulaciones, elaboraciones propias o decisiones para transformarlo en recurso didáctico aplicable en el aula, lo que no prohíbe que se haga.

Desde una mirada crítica Giroux (1997) cuestiona los materiales con estas características por la concepción de docente que llevan implícito:

Estos materiales no contribuyen precisamente al perfeccionamiento de los profesores al separar la concepción de la ejecución y reducir el papel que tiene

el profesor en la creación efectiva y la enseñanza de tales materiales. Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones. Los materiales controlan las decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado. De esta manera, los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso.(p.43)

Con el objetivo de generar situaciones para la formación de públicos escolares críticos y reflexivos a nivel nacional las guías trazan una ruta de lectura (Ellsworth, 2005) buscando la comprensión de la película y su vinculación con los saberes escolares a enseñar. Se pauta una opción desde el saber que busca la reflexión con una batería de preguntas imaginando un estudiante que puede resolverlo y quiere hacerlo de esa manera y un docente que necesita esa pauta para hacerlo.

El Programa propone películas que complejizan la mirada social abordada en el aula, instalando en el escenario escolar temas actuales como la identidad de género (por ej. “La nave del olvido” de Nicol Ruiz Benavides, 2020), jóvenes privados de libertad (por ej. “Mis hermanos sueñan despiertos” de Claudia Huaiquimilla 2021), los movimientos estudiantiles contemporáneos, (Por ej. “Diálogos subterráneos” de Francisco Núñez 2021), entre otros en clave de derechos humanos.

Se hacen presente voces otrora silenciada en las aulas, situaciones en las que el docente puede reflexivamente actuar dialogando con esas realidades, pero se las disciplina dentro de la gramática escolar propia del manual, enmarcando la propuesta para que se instale un diálogo comunicativo en el aula (Ellsworth 2005). Ejemplo de ello es la ficha que propone sobre el film chileno “Noemi Campbell” de Camila José Donoso, Nicolás Videla, 2013 protagonizada por una persona transgénero, en la que se propone:

Trabajar en el eje de relaciones interpersonales los conceptos de inclusión y no discriminación. Coordinar con la unidad 3 de Filosofía y Psicología: Individuo y sexualidad. Reflexionar sobre los prejuicios que se generan respecto de las minorías, abordando los conceptos de roles de género y de alteridad. Diseñar una campaña para romper estos estereotipos y prejuicios en tu comunidad educativa. ¿Qué ideas preconcebidas tenemos sobre lo que es una mujer y hombre, y cómo deben comportarse? ¿Qué prejuicios he sentido que la gente ha tenido sobre mí? ¿Qué prejuicios o estereotipos he tenido yo con otras personas? ¿Cuál es el efecto de los

prejuicios sobre mí y sobre los demás? A partir de estas preguntas, crear una campaña de sensibilización e información para tu comunidad educativa.²⁷

¿Hay formas de tomar otras rutas de lectura del mundo desde el aula? ¿Formas de conectar con lo que cada uno quiere decir aunque no coincida con lo que *está bien* sentir y pensar? ¿No hay origen de algo nuevo, otras formas de ver, otros abordajes y preguntas que pongan en valor, la incomprensión, el *error*, el fracaso, lo indecible?

La comprensión del diálogo comunicativo (Ellsworth, 2005) habilita temas disruptivos pero disciplinando su tratamiento al proponer como el único lugar para posicionarse el reconocimiento de lo que *es correcto*. El Programa marca la ruta de lectura a docentes y estudiantes por igual. ¿Dónde sale a luz el disenso, dónde se manifiesta lo no deseado? ¿Las diferentes formas de ser?

Desde el lugar de la Coordinación central del Programa ²⁸se ve a los docentes como personas comprometidas con su labor, movido por el amor al cine que luego de recibir la formación que el Programa concibe como básica e imprescindible, logran argumentar en sus centros los potenciales educativos del cine.

Nosotros decimos que nuestra red de profesores son super especiales en general. Son profesores que deciden tomar un curso que si bien es gratuito y se pueden administrar el tiempo porque es on line y bastante flexible, es un curso que no le entrega un certificado que les permita por ejemplo ganar más dinero ²⁹

Ese sentimiento, junto con la formación, es lo que va a potenciar su capacidad para argumentar las fortalezas del cine como herramienta educativa y no solo como divertimento en el ámbito escolar. La acción de los docentes en territorio va a permitir que el colegio abra las puertas al cine club, partiendo de la premisa implícita de que todo lo que suceda en el territorio escolar tiene que estar articulado con el curriculum:

(...)validar su cine club en la institución educativa como un instrumento (a pesar que muchas personas pensarían que transformar el cine en un instrumento no es algo

²⁷ Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda (2019) Colección mujeres del cine chileno. . p 25. <https://escuelaalcine.cl/publicaciones/coleccion-mujeres-del-cine-chileno/>

²⁸ La Coordinación central del Programa E al C está integrada por una Coordinadora General y un Coordinador académico.

²⁹ Entrevista a la Coordinadora General realizada el 15 de diciembre de 2020

bueno), pero entendiendo que en los colegios es necesario argumentar la pertinencia educativa de las cosas es súper positivo que ellos sean capaces de decir esto es un instrumento educativo.³⁰

Los cursos de formación son vistos como potenciadores de herramientas teóricas, experiencias prácticas, pero sobre todo se valora como **potenciador del trabajo colaborativo** en comunidad. La red nacional de Cine Club permite a quien trabajaba con el cine en solitario pueda potenciarse con el trabajo con otros.

Los Coordinadores centrales reconocen su labor como proveedora de insumos para que el docente enriquezca sus capacidades de reflexión. Para ello se van sumando talleres de apreciación, guías para la creación , guías para hacer juguetes ópticos, diálogos sobre cine y educación, encuentro de docentes de la red , presenciales o virtuales en el contexto de pandemia a partir de 2020. “En el fondo lo que hacemos es entregar estructura, metodología y luego un abanico de posibilidades para seguir reflexionando.”³¹

Se conforma así una comunidad audiovisual nacional presente en todo el territorio chileno que construye referencias cinematográficas y apunta a conformar una cultura audiovisual común con una forma de reflexionar sobre ellas.

Los Espacios de creación dentro del Programa

Los talleres de formación que apuntan a la creación audiovisual están dirigidos principalmente a los estudiantes y no están a cargo de los docentes de aula sino de talleristas enviados por el propio Programa. Desde la coordinación central se articulan dos talleres sucesivos: uno de tres meses y otro de ocho contando con el acompañamiento de un cineasta con experiencia de trabajo con escolares. El docente acompaña a su grupo.

Se propone desarrollar la creación audiovisual, siempre manteniendo el sentido de la formación de públicos, considerando que a través de los talleres se crea un vínculo positivo con el cine ya que se evidencia todos los procesos que implica a la realización de una película. Curso de una semana de duración, se concibe desde el Programa para “valorar los procesos creativos de los estudiantes, para que no solo lean la realidad, sino que participen de

³⁰ Entrevista a la Coordinadora General del Programa E al C

³¹ Ibidem

su construcción al interior de la comunidad escolar.”³² Se terminan con la realización de piezas audiovisuales que se pueden encontrar en el canal de Youtube.³³

Las piezas elaboradas por los estudiantes transitan el género ficción y documental y aparecen desde 2014 en la plataforma. Hasta 2020 el lugar de gestación de la creación fue la institución escolar en donde se desarrollaron talleres coordinados por talleristas enviados por el Programa. Ellos son quienes brindan los saberes audiovisuales y coordinan el trabajo de creación. El docente acompaña organizando el grupo y nutriéndose de la experiencia. Gran parte de las producciones tienen a la escuela como tema de documental o escenario de ficción. A partir de 2020 con un escenario de interrupción de la presencialidad escolar en contexto de pandemia, el Programa continuó promoviendo la creación a través de una serie de documentales autobiográficos que se realizaban desde la casa y que mantienen recuperada la presencialidad en 2022, jerarquizando ese formato en donde el docente no pareciera tener injerencia alguna, ya que el vínculo de creación se instala entre el estudiante y el tallerista que acompaña.

Estas propuestas para la creación permiten poner en diálogo el escenario escolar con el artístico en la medida que se comparten espacios de trabajo entre docentes, estudiantes y creadores audiovisuales, de alguna manera rompiendo con la lógica curricular y los tiempos de la cultura institucional en que el docente se encuentra inmerso. Los cineastas impregnan una lógica artística que escapa de la constante referencia con los contenidos programáticos que validan su existencia de todo lo que se genera en las aulas. El énfasis de estos talleres está puesto en el proceso artístico en sí, generando piezas audiovisuales en las que participan niños, niñas y adolescentes. En los créditos no aparece en general el docente a cargo del grupo, sino que aparecen los estudiantes y el coordinador del taller.

Los talleres de creación audiovisual para docentes se dan en un segundo nivel de formación (anteriormente desarrollamos la propuestas del primer nivel) y tiene una dinámica similar de trabajo acompañado por cineastas. Las producciones de los docentes son ejercicios de creación en que se relata una pequeña historia poniendo en juego valores de planos (como se refleja en el audiovisual “Añoranzas del pasado”³⁴ de 2017) o se intervienen registros

³² Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda (2018) Programa escuela al cine: hacia un modelo de formación de públicos escolares Experiencia 2006-2018 p. 41

³³ Programa Escuela al Cine. Canal de Youtube <https://www.youtube.com/c/ProgramaEscuelaalCine/videos>

³⁴ Programa Escuela al Cine (2017 marzo, 21). Añoranzas del pasado. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=0IFfH5TCIA0&t=15s>

antiguos resignificándolos desde una perspectiva contemporánea, con la técnica del found footage (metraje encontrado). Ejemplo de ello es el trabajo denominado “Masculinidad”³⁵ de 2018, en la que se trabaja la edición resignificando registros audiovisuales antiguos a través de montaje y sonido extradiegético, en una suerte de ejercicio de postproducción educativa (Miranda 2015) que reconoce el valor del sonido en la construcción de significados. El docente va experimentando la creación y sus posibilidades reconociendo el potencial de las imágenes y su polisemia.

El creciente interés por promover la línea de creación desde la coordinación central se evidencia con la elaboración de la serie de “Oficios de Cine”³⁶: audiovisuales en donde se entrevista a protagonistas de la creación cinematográfica en sus diferentes roles. En ellos se los ve desempeñando su labor y comentando sobre las particularidades de su función. Si bien la referencia a la creación en clave cinematográfica de alguna manera puede establecer perfiles que promueven la creación y la proyectan para imaginar posibles recorridos, a su vez la circunscriben a formas profesionales muy lejos de las realidades escolares a nivel técnico y de contenido. Podría pensarse así que la creación es para los cineastas.

Como señal de que la creación audiovisual ha ido tomando peso en relación a lo que el equipo de coordinadores centrales quiere que suceda dentro del Programa, en 2020 se elaboró un *Manual de creación cinematográfica*³⁷, disponible en la página institucional, dirigido a docentes y estudiantes indistintamente como bien lo explicita en su introducción:

En este manual, estudiantes y docentes encontrarán algunas claves necesarias para adentrarse en los oficios del cine, abordando temas como el guión, la composición de la imagen, los planos y ángulos, el sonido, recursos narrativos, la animación, el cine documental y de ficción. (p.7)³⁸

El manual propone un abordaje fundamentalmente técnico, con definiciones y ejercicios de creación a los que se adjuntan acotaciones sobre el tiempo para su desarrollo y la edad de los destinatarios según la dificultad que se valora de forma general. Las actividades sugeridas se detallan de tal forma que no implican la necesidad de hacer

³⁵ Programa Escuela al Cine (2018 enero, 22). Masculinidad. [Archivo de vídeo].

<https://www.youtube.com/watch?v=xVesy5kmmlg>

³⁶ Programa Escuela al Cine (2015, junio 4). Oficios de cine. Dirección [Archivo de vídeo].

https://www.youtube.com/watch?v=jbcNGCZbHIg&list=PLbtPd6cH5U4Pba03z6px0_Trw6hjL1tNG&index=1&t=5s

³⁷ Programa Escuela al Cine .Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda Cineteca Nacional de Chile (2020) *Manual de creación cinematográfica*.

<https://escuelaalcine.cl/recursos-didacticos/manual-de-creacion-cinematografica/>

³⁸ Ibidem.

adaptaciones para su aplicación. Desde una estética infantilizada, se va proponiendo ejercicios para la realización audiovisual fácilmente comprensibles por su lenguaje y explicitación, de fácil uso para los estudiantes y sus docentes. En el manual no hay menciones a la dimensión crítica ni ética en el proceso de creación.

Las propuestas de fichas y manuales reunidos en lo que el Programa llama *material educativo* caracterizados por ejercicios meticulosamente pautados, son una de las líneas más trabajadas por el Programa que busca llegar a los 380 cine club integrantes diseminados por el país en 2022. En estos materiales se replica la concepción y el formato de las propuestas programáticas de la educación básica a nivel nacional elaboradas por el Ministerio de Educación, quien regula el acontecer de las aulas estableciendo pautas a través del documento “Bases curriculares”. El mismo se define como :

(...)una propuesta que organiza en el tiempo los Objetivos de Aprendizaje para facilitar al docente su quehacer en el aula. En ellos se define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de logro sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación. Estos instrumentos tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales.³⁹

Se puede reconocer que la propuesta del Programa E al C se amolda a la gramática escolar nacional armoniosamente, creando insumos para que el docente trabaje con el cine, sin necesidad de articular con sus saberes pedagógicos propios, pautando paso a paso cómo aplicar las propuestas: qué hacer, cómo hacerlo y con qué saberes disciplinares curriculares articularlos. Frente a las posturas que critican a este tipo de criterios y lo juzgan como una forma de pedagogizar el cine en el ámbito escolar, desde la coordinación central del Programa se lo ve como un potencial y una puerta de entrada para luego abordar otros aspectos no tan asignaturistas. Expresan que quienes logran establecer estas “ramificaciones” son los docentes que se apropian del proyecto y lo diversifican en múltiples instancias de reflexión y creación. en el vínculo que establecen con sus estudiantes en sus centros concretos:

(...) del Cine Club se desprenden una serie de instancias de formación para el estudiante que no tienen que ver con desarmar el objeto artístico y transformarlo en un objeto pragmático (...) por ejemplo un profesor que ganó un reconocimiento (...) hablaba que en su cine club no solamente se reforzaban habilidades creativas, colaborativas, expresión oral y escrita. Tiene un taller de creación, que obviamente es

³⁹ .Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Diciembre_ 2018 *Bases curriculares Primero a sexto año* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

mucho más plástico y artístico e instancia de discusión más académica en torno al filme y tiene podcast que organizan ellos mismos y exhibiciones, entonces hay una serie de cosas: la creación artística y la capacidad de organizar eventos, de reflexionar sobre el cine, crear productos nuevos. Entonces yo no creo que sea como descuartizar el cine y transformarlo en un instructivo más bien es ver todas las cosas, las ramificaciones del proceso educativo que entran.⁴⁰

En esta argumentación aparece la creación como la acción que da status particular y distinto al cine dentro de la cultura escolar y es el docente el actor que a través de la experiencia de ver juntos que propone el Cine Club, potencia esa posibilidad. La creación se reconoce como el espacio de autonomía del currículum escolar, con márgenes de libertad para “ramificar” y mantener al cine como una experiencia estética en sí y no sólo al servicio de otros saberes y aprendizajes .

La creación se ha ubicado dentro de los desafío se propone el Programa en 2018. En él se establece : “Profundizar la formación en audiovisual de profesores, sobre todo en creación y edición”⁴¹. Dentro de la propia coordinación académica la creación se la valora en 2020 como el estadio superior de el proceso de formación de públicos:

Nosotros pensamos que la idea es que el profesor pueda crear finalmente con sus estudiantes, creemos que ese es más menos el estadio más alto o superior al que deberían llegar, pasando por la apreciación pero siempre con miras a que los estudiantes y el profesor se involucren en el proceso creativo⁴²

Se considera a la creación como una experiencia en donde se pone en práctica la metodología pero también como una forma de empoderamiento de los estudiantes para expresarse, cumpliendo uno de los objetivos primordiales de formación en artes. Se reconoce que los CCE se han transformado en un híbrido entre apreciación y creación proponiendo desde el Equipo Central la flexibilidad necesaria para que ello ocurra:

Nosotros dejamos al libre disposición que los Cine Club tengan una disposición a la apreciación o a la creación pero sabemos que a los niños les gusta la creación (...) la idea ahí es que no se les olvide que sigan viendo películas porque es necesario el diálogo entre ambas partes.⁴³

La coordinación del programa advierte el fenómeno que surge en las aulas: las ganas de hacer que provoca el ver. El espectador escolar se imagina como creador y es potestad de los adultos con quienes se encuentran en las aulas, los docentes, que se de su concreción.

⁴⁰ Entrevista a la Coordinadora General del Programa E al C realizada el 15 de diciembre de 2020

⁴¹ Programa Escuela al Cine: hacia un modelo de formación de públicos escolares p. 67

⁴² Entrevista al Coordinador académico del Programa E al C realizada el 15 de diciembre de 2020

⁴³ Entrevista a la Coordinadora General del Programa E al C realizada el 15 de diciembre de 2020

Las producciones audiovisuales reconocidas para representar Escuela al Cine

A la hora de jerarquizar producciones hechas por los estudiantes para dar cuenta de lo que sucede dentro del Programa a nivel creativo, los integrantes de la coordinación eligieron tres piezas audiovisuales pertenecientes al ciclo “Documentales autobiográficos” ya mencionado anteriormente. En relación al criterio de selección de las piezas audiovisuales se proponen como ejemplos de tres líneas que se vienen generando dentro de las creaciones: relatos sobre temáticas sociales contemporáneas, historias personales y cortos de corte poético y experimental. Desde el Equipo Central se seleccionaron:

Amar a distancia de Lizanny Jiménez que rescata el fenómeno de la inmigración visto por una estudiante que cuenta su situación familiar. Rodríguez expresa: “creo que en general hay una mirada muy positiva sobre la adaptación al nuevo país y un constante sentimiento de añoranza”⁴⁴.

Raíces de Nahuel Espinoza se centra en la figura de su abuelo de origen mapuche para Rodríguez “representa otra línea de cortos, que en general habla sobre la historia y herencia familiar. En este caso también se mezcla con el tema de los pueblos originarios.”⁴⁵

Entre luz y oscuridad de Sofía Godoy propone “ reflexiones íntimas y muchas veces abstractas, que se ven reflejadas en la elección de planos.”

En los dos primeros casos los relatos documentales se construyen poniendo en juego imágenes y sonidos como: archivos familiares, registros audiovisuales de la web, entrevistas, relatos en off. Se exploran recursos del género documental integrando imágenes de distinta naturaleza para. armar una autobiografía audiovisual. Relatos propios que si bien son encuadrados en la justificación de los coordinadores como parte de temáticas macro conectadas a lo escolar, surgen como relatos que escapan a ellas. En sus casas, dialogando con cineastas para tomar decisiones técnicas y estéticas, la escuela es el nexo con el Programa.

En la tercera pieza audiovisual se presentan una serie de imágenes que conectan con la reflexión de una voz en off. Imágenes creadas por la realizadora dialogan con fotografías

⁴⁴ Entrevista al Coordinador académico del Programa E al C realizada el 15 de diciembre de 2020

⁴⁵ Ibidem.

familiares y registros de VHS para elaborar un relato que comunica la introspección de una joven, explorando la naturaleza expresiva y estética del cine. Con planos, ritmos e imágenes con claro valor simbólico y metafórico. Los jóvenes apelan a la diversidad de imágenes de la cultura visual que lo constituyen para hablar de sí mismos. Se valen de los diferentes artefactos visuales con que conviven para crear un relato propio, colocando a imágenes de diversa naturaleza en un plano de igualdad para expresar lo que consideran parte de su subjetividad. La creación audiovisual desde la escuela permite que los estudiantes hablen y cuenten de sí a otros, con los que comparten el mundo.

Los audiovisuales seleccionados por el Equipo Central para compartir tratan temas polémicos de la realidad contemporánea chilena como son la inmigración y los pueblos originarios, sin embargo en ambos documentales no aparecen elementos que reconozcan las tensiones presentes en relación a ellos, sino que se recupera ambos en tono de una mirada melancólica y nostálgica. La criticidad y problematización que se pondera en la formación no forman parte de estas propuestas seleccionadas. ¿Cuáles son los espacios de transgresión y problematización reales dentro de la institución escolar? ¿Cuánto se habilita desde el espacio formal, el vínculo pedagógico, la confianza del estudiante para cuestionar? En los créditos de estas creaciones, los docentes de los jóvenes no aparecen. No parece ser necesaria su figura para que la creación suceda.

Creación audiovisual desde las aulas: dialogando creativamente con el currículum

Uno de los docentes participantes del programa E al C es maestro de Primer ciclo, trabaja con niños de 6 a 9 años e integra la red de Cineclubes desde 2016. Es reconocido por el Programa E al C como uno de los docentes que crea con sus estudiantes y fue por intermedio de la coordinación central que llegamos a contactarnos con él. Sin formación específica en cine, se acerca al Programa con el interés de integrar el cine al aula. Reconoció en la propuesta potenciales para su formación y para sus estudiantes a los que llama “pequeños cinéfilos”.

En la entrevista expresa su autopercepción de su lugar en el programa: “Yo no soy cineasta, yo soy docente, a mí me gusta el cine como pasión. Y también vi posibilidades reflexivas muy importantes. Como la hizo en mí también vi como herramienta el poder de entregarlo a los pequeños”.⁴⁶ Reconoce al programa como una posibilidad de expandir su

⁴⁶ Entrevista a un maestro participante del Programa E al C. Realizada el 30 de diciembre de 2020

formación como docente y su conocimiento del mundo: “(...) fue espectacular como docente porque te abre puertas, ventanas y te abre posibilidades porque te van formando continuamente”.⁴⁷ También para ser aprovechado por sus estudiantes, que son los más pequeños dentro de la educación formal básica.

La coordinación central del Programa aceptó la propuesta del maestro para crear con los más pequeños. Del visionado pasaron a la realización, habilitados por el método que Miranda reconoce como el gran aporte a su formación por parte del Programa. Viendo cine se logra instalar una mirada reflexiva:

Encontré una metodología para poder enseñar cine, poder hacer pensar y apreciar el entorno cultural y artístico que es lo que se está perdiendo y más si son pequeños. Vienen con un cuento ya instaurado. Los pequeños consumen mucho cine pero no piensan el cine. Esta metodología ayuda mucho a eso a detener y conectarnos con lo que está.⁴⁸

La práctica de ver en colectivo de forma reflexiva en el salón de clase se instaló dentro del aula como si fuera un cine y a su vez fueron al cine como parte de la propuestas de aula:

(...) hacíamos foro cine, conversábamos. y al fin del semestre íbamos juntos al cine de la región a ver una película todos juntos. Íbamos formando ciudadanos cinéfilos, íbamos formando un comportamiento. Después de terminada la película, yo pedí un ratito en el cine para hacer un foro. Logramos que ellos se iban hablando de la película, eso fue lo que logramos con el taller : insertar la cultura cinéfila dentro de cualquier película que viéramos. ⁴⁹

El docente se constituye en un articulador con la oferta cultural de la comunidad, abriendo el mundo para reflexionar sobre él y la cultura visual. El aula no se remite sólo al análisis de películas: “(...) podemos analizar lo que tengamos en frente, hasta un comercial, una fotografía, todo podemos apreciar entonces acercar al pequeño a la imagen fue bastante importante porque hoy en día todo es imagen”.⁵⁰ El cine es la puerta de entrada para apropiarse reflexivamente de la cultura visual que nos conforma. Las producciones de los hermanos Lumier motivaron la creación de “Minutos Lumiere”.⁵¹ en donde se fueron incorporando los roles de la creación por experimentación e interés: “Recreamos la salida del

⁴⁷ Ibidem

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Dispositivo de creación que propone grabar un minuto, con la cámara fija, remitiendo a la forma en que los hermanos Lumière realizaron sus primeros registros.

tren pero era la salida de la sala, entonces empezaron a trabajar con las cámaras en un solo plano, a indagar dentro de la actuación.⁵²

La creación comenzó como un juego en donde se van repartiendo los roles por gusto de los niños y comienzan a explorar las potencialidades del celular con los más niños de tercero básico (9 años), elaborando sus materiales de forma amateur. Se incorporan también las familias en la elaboración de recursos y en las exhibiciones.

El Programa acompañó en 2019 el proceso de creación con el aporte de equipos y un tallerista que guió el proceso de realización de un cortometraje de ficción que titularon TOC TOC⁵³:

Un cineasta reconocido que nos ayudó en el taller porque él llegó con los recursos, nosotros eramos super amateurs, teníamos nuestra claqueta de hoja de block. solamente era el amor por hacer el cine. Pudimos conocer todo los elementos tecnológicos que involucran el rodaje, el guión, la selección de actores, la temática. Tres meses y medio en rodaje y fue un cortometraje bastante aplaudido en la región.y ganamos un festival y seleccionados en tres. Los chicos fueron invitados a varios lugares, colegios e hicieron la temática de foro cine.⁵⁴

Es interesante remarcar la autonomía que siente el docente al percibir al realizador como una ayuda que viene a potenciar lo que ya estaba pasando en el aula y sobre todo recalcar que el acompañamiento técnico habilitó la visibilización de los niños como protagonistas de la creación. El maestro y los niños aparecen en la creación no sólo en los créditos sino a partir de imágenes al final del corto que muestra al los niños y el docente como los realizadores con las cámaras y micrófonos. Esos niños que se transforman en poseedores de un saber que no tienen otros niños más grandes de la Institución:

Se transformó el taller en una oportunidad para visibilizar, y no por mi sino por los estudiantes. Ellos mismos fueron visibilizados a través de sus voces, de su opinión, fueron siendo protagonistas.

Cada vez más tenían una visión, una idea, una respuesta, le hacíamos taller a los de media y era super hermoso ver como tenían un diálogo de tú a tú, porque siempre se invisibiliza a los niños, de esta manera logramos que se le escuche su opinión y su voz. Si tienen bastante razón como un adulto, esto ha sido algo super gratificante del taller.⁵⁵

La experiencia de creación es vista por el docente como transformadora para sus

⁵² Ibidem

⁵³

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Ibidem

estudiantes, como eso que me pasa (Larrosa, 2006). Habilitó a los niños a reconocerse como creadores y no solo como consumidores, a la vez que los conforma como espectadores más conscientes de las implicancias de la realización, de lo que se ve. Se vive el derecho a crear, el sentido de lo creado al poder argumentar (en los cine foros) y comunicar a otros como se hace, para que lo puedan vivir también. El docente también se percibe transformado, revisando sus concepciones sobre los niños y sus potencialidades para crear:

Este año tengo segundo básico y vuelvo con más. He aprendido más. Fue mi primera experiencia en cine con niños ahora yo ya sé todo lo que puedo hacer y puedo acelerar más. Yo había hecho creación audiovisual con ellos en tercero básico porque este profesor los subestimó. y ahora dije: no subestimo más a los niños. Porque este año tomé un segundo básico y empecé con creación audiovisual. Hice el taller virtual de creación audiovisual y terminamos creando stop motion, usando el celular y apropiándose de la casa. Antes yo pensaba que tercero era una edad para poder crear, ahora no, yo quiero empezar desde primero básico con creación.⁵⁶

El docente expresa su emoción al ver cómo se “empoderan”, como utilizan sus competencias tecnológicas, que muchas veces ya tiene desarrolladas en pos de contar cosas que ellos quieran contar. El desafío del docente pasa por dar espacio al desarrollo de la autonomía a través de brindar herramientas metodológicas y conceptuales para ello. Reconocer cómo la experiencia de ver y crear cine potencia aprendizajes da cuenta de una mirada aguda, poseedora de un saber pedagógico que identifica aprendizajes y metodologías que lo habilitan:

El taller desarrolla y fomenta la creatividad de una manera increíble. A través de los distintos matices que tiene el cine, se desarrolla la comunicación oral, la escucha activa, escucha atentamente y aprender a dialogar. El cine invita a eso y lo otro de verdad, de verdad es la formación del pensamiento, yo lo puedo ver con los pequeños, de que me llegan silábicos y me van saliendo escribiendo, de que me llegan saludando y se van dando su opinión. Eso lo hace la comunicación y nosotros desarrollamos la comunicación a través del foro cine, cada vez es más importante el conversatorio antes, durante y después y creo que esta metodología da resultado si se instala como hábito.⁵⁷

El lenguaje visual obtiene su propio lugar en la propuesta de educación básica, adquiriendo un gran protagonismo expresivo:

El taller fortalece habilidades comunicativas y la creatividad de los pequeños. Es increíble como ayuda a poder plasmar ideas que a veces no pueden explicarlas con sus palabras porque no manejan mucho vocabulario pero si manejan muchas ideas y las

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Ibidem

pueden plasmar a través de plastilina, hasta con fotografía . Con el desarrollo de la idea cuando preguntamos ¿qué queremos hacer o que quieren hacer? ahí empiezan las ideas, desde ahí comenzamos, desde ahí comienzan las ideas.⁵⁸

De la misma manera jerarquiza el lenguaje corporal para transmitir las emociones que muchas veces no saben cómo nombrar. El docente reconoce la metodología de trabajo que propone la E al C como un espacio para desarrollar pensamiento crítico, cuestionando lo visionado en los cortos, y creativo a la hora de desarrollar los ejercicios de realización audiovisual:

En el pensamiento creativo ellos pueden deshacer, armar, conjugar todo a la vez, en el momento que estamos haciendo una actividad. Por ejemplo, se propone una foto con celular en un ángulo definido, contrapicado, el tema lo toman ellos y la representación también. Es super importante que el pensamiento no sea moldeado, que fluya y después sea guiado, aparte que ellos mismos se van guiando con el par, el trabajo en equipo constante.⁵⁹

Con estas expresiones Miranda refleja una reflexión pedagógica profunda que le permite tomar decisiones basadas en una concepción del vínculo docente-alumno claramente definido. El trabajo con los niños más pequeños del ciclo educativo formal lo pone en un lugar de “desamparo didáctico”, en la medida que el Programa E al C no propone fichas educativas para trabajar con niños tan pequeños, pero lo potencia para desplegar su saber pedagógico valiéndose de la metodología propuesta por la E al C.

En entrevista a un profesor que también integra la red de Cine Club como docente y ha experimentado la creación con sus estudiantes adolescentes, reconoce el espacio y la oportunidad de formación que le ha brindado el Programa y los aprendizajes que se han producido en el aula a partir de las experiencias de creación. Particularmente afirma que más que transformaciones en su concepción docente el Programa le ha permitido reafirmar algunas convicciones previas:

He confirmado ciertas ideas que yo tenía sobre lo que es la docencia. Yo me sentí motivado para conseguir herramientas para mi práctica. Nunca me he considerado un docente tradicional , siempre me ha gustado la experimentación y para eso se precisan herramientas. El trabajo audiovisual es una herramienta espectacular para poder explorar y desarrollar ideas acerca de la didáctica de cómo enseñar, del que enseñar o lo que uno le puede pegar a los estudiantes o de los recursos que uno puede utilizar también en una clase, No diría que se ha modificado mi manera de ver la docencia sino que he podido confirmar ciertos principios. El principio de que siempre hay que

⁵⁸ idem

⁵⁹ Ibidem

estar innovando, de que hay que utilizar la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De que uno tiene que formarse permanentemente para poder enfrentarse a la necesidades que los distintos contextos te demandan.⁶⁰

. El cine habilita al docente a expandirse más allá del aula. El maestro rescata el potencial del cine para las familias y la comunidad en general. En una suerte de acción de extensión, visualiza al docente como un actor cultural en y para la comunidad enriqueciendo el capital cultural de comunidades de contextos vulnerables en las que trabaja:

El rol del docente es desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento crítico de la conciencia social y en el contexto en que hoy estamos y orientarlo en el contexto que hoy estamos a través de cortos y audiovisuales. La idea del cine no es solo llegar a los niños, sino que el cine en la escuela sea para los papás también, hacer cine para los profesores, hacer cine para toda la comunidad. Es el foco que le voy a dar ahora, voy a hacer un cine más social, a diversas poblaciones, un cine más interactivo, por lo que necesito que se formen estudiantes más grandes para llevar el cine más afuera .⁶¹

Por su parte Christopher Miranda encuentra en el Programa una red de contención pedagógica que lo anima y lo estimula para crear y seguir formándose. Trabajando en comunidad de colegas y con un Equipo Central que lo respalda frente a las autoridades:

El perfeccionamiento constante, la comunicación fluida con nosotros, el material accesible, la formación de cursos y talleres que nos van haciendo. Eso ayuda a que te motives más aún, porque tampoco te dejan solo, no te formas un año y ya eres parte de la red. Tu estas todos los días dentro de la red porque hay un grupo de wapp activo, y además está con los colegas que pertenecen a la red. Eso es un trabajo potente porque nos vamos intercambiando, como lo hiciste o no lo hiciste, yo vi este corto, yo tengo esta página, entonces como docente te motivas mucho más para llegar a hacer tu cine club en tu colegio.⁶²

Formación permanente, vínculo humano, intercambio pedagógico y respaldo institucional se presentan como los elementos que nutren el entusiasmo y el compromiso de los docentes que se involucran con el Programa. Docentes que motivados por los desafíos de su profesión nutren sus prácticas integrando saberes audiovisuales a sus saberes pedagógicos habilitando experiencias que transforman.

3.3.2 Inventar con la diferencia (ID): crear el mundo en comunidad, con cine

“Si organizamos la educación de niños y jóvenes para un mundo que no les pertenece y que no nos gusta, la escuela está condenada al fracaso”

C. Migliorin (2018, p. 214)

⁶⁰ Entrevista a profesor que integra el Programa E al C realizada el 28 de diciembre de 2020

⁶¹ Entrevista a maestro que integra el Programa E al C realizada el 30 de diciembre de 2020

⁶² Ibidem

Del 2013 a esta parte el equipo de Inventar con la Diferencia ha desarrollado una producción teórica sobre la experiencia que pone en relación cine, educación y DD. HH. En el libro “Pedagogía del lío. Cine, educación y política.” de Cesar Migorin (2018), que forman parte de los antecedentes de este trabajo, se recogen trayectos claves de la experiencia de formación de docentes a nivel nacional así como también se explicita las concepciones y posturas ideológicas que guían a ID . En él encontramos un concepto estructurante como es el de *pedagogía del lío*, que ya caracterizamos en general y que en este espacio revisaremos a la luz de la pregunta ¿qué piensa el programa que soy yo como docente?, ya que como coordinador del programa, Migliorin es un interlocutor clave para encontrar respuestas.

Formar al educador para la creación comunitaria

El Programa plantea un educador que no detenta el saber y que promueve experiencias para conocer el mundo a través de la creación cinematográfica, que permite que el estudiante y sus líos se manifiesten. Argumentado esta postura Migliorin (2018) plantea :

Si, podemos enseñar lo que no sabemos, porque precisamente el lío incluye aquel que sabe y lo que nos sabe, y si ambos son parte del mismo mundo, el conocimiento ya no es un problema de propiedad y transmisión, sino de acceso y movimientos entre humanos y no humanos. Conocer es crear órdenes inestables entre saberes dados, una creación que se hace inmediatamente como resistencia a los poderes que deciden qué es la estabilidad del saber. (p. 212)

Un maestro asume la posibilidad de conocer y producir conocimiento sobre el mundo con sus estudiantes a través de la creación, porque según Migliorin (2018): “Conocer es crear, descubrir y hacer procesos subjetivos en caminos no trazados en el enmarañado que incluye lo conocido y los agujeros en lo que se pone lo conocido como pura contingencia” (p. 212). En ese proceso de crear-conocer-inventar, la enseñanza implica compartir entre todos tiempo y trayectorias en ese lío: “permitiendo puntos de estabilidad y profundidad inseparables de desvíos y fluctuaciones” (Migliorin, 2018,p.212). Se propone un maestro que no explica las imágenes, sino que descubre junto a los estudiantes como se hacen, como se montan, como se vinculan con otras imágenes o textos, manteniendo lo indecible de ellas. Que se deja “afectar por un extracampo que siempre está interrogándonos. El maestro es aquel que se dedica a lo incontrolable y no formalizable de las imágenes”(Migliorin, 2018, p.201).

El docente habilita el aula como una experiencia comunitaria para que se instale el lío como un estado. Un estado de los cuerpos y las ideas que permite conocer, poniendo en relación palabras, saberes y tecnologías sin jerarquías preestablecidas. ¿Cómo lo hace? El docente debe *borrarse*:

El borrarse del maestro es el principio de igualdad necesario para que el estudiante y los líos que lo acompañan y que con él se inventan, asuman la posibilidad de producir conocimiento e inventar con el mundo y con la necesidad de la diferencia. El lío es la posibilidad de un diálogo intenso que encuentra puntos de estabilidad en sí mismos, pero no en el orden de los hablantes, no en una posición de habla que antecede al diálogo; lo que vuelve el papel del maestro sumamente arriesgado. (Migliorin, 2018, p.213)

Esta idea de crear habitando lo colectivo interpela fuertemente al lugar que la educación formal le ha atribuido al docente con la responsabilidad de articular, guiar y prever los acontecimientos que suceden en el aula. Migliorin cuestiona esa centralidad que supone organizar el mundo según la mirada adulta (como si todos estuviéramos muy conformes del mundo en que vivimos), recortando la posibilidad a los niños de decidir cómo encajar en el mundo. Por otra parte al cuestionar la centralidad docente también lo hace con la idea de producción de conocimiento que se presenta a los niños:

(...) como si conocer fuera algo dado, algo listo para ser entregado a los estudiantes. El lío es el intento de incluir al niño en el conocimiento que adquiere y produce sin tener que retirar del proceso educativo el malestar con el mundo que lo espera. El lío es necesario para que algo que no conocemos pueda surgir como una forma de ver y vivir en otros mundos posibles que no puedan ser anticipados por los adultos. (Migliorin, 2018, p. 214)

La forma que originalmente se propuso para activar “el lío” en un marco controlable y masivo, fue a través de los dispositivos de creación presentes desde las primeras experiencias nacionales de formación de docentes en 2014, los que luego fueron reunidos en *Cuadernos del inventar* (2016) con una versión en portugués y otra en español, lo que da cuenta de la incidencia y difusión de esta propuesta en la región. La elaboración de los dispositivos, su aplicación y reflexión sobre ellos por parte del equipo de ID fue madurando una propuesta que se encuentra hoy consolidada teóricamente en lo que dieron en llamar la *pedagogía del dispositivo* desarrollada como tal en un texto publicado en 2020 .

La experiencia de formación propuesta

El programa de Inventar con la Diferencia surge en 2014 con la finalidad de instalar la experiencia de creación a través del cine en las escuelas y este objetivo sigue siendo el prioritario a lo largo de los años. En este recorrido han elaborado una serie de documentos dirigidos a docentes interesados en hacer cine con sus estudiantes. Estos materiales se constituyen en ricas fuentes para reconocer y reflexionar sobre la concepción de docente y el vínculo que se busca construir desde la coordinación central. En ellos se perciben algunas características de la propuesta inicial que se mantienen enriquecidas reflexivamente y otras que van desapareciendo, seguramente marcados por los cambios de coyuntura, la infraestructura y las reflexiones sobre la experiencia.

El Programa comienza a implementarse en el segundo semestre de 2013-2014 en escuelas públicas de todo Brasil, sustentado en la presencia de coordinadores regionales y mediadores en territorio y de un material escrito como nexos clave para llegar a los docentes de aula básica de todo el país. Este *Material de Apoio* (2014) busca construir una comunicación con docentes a los que se les requiere motivación antes que formación y se les brinda las herramienta metodológicas para poder ser parte del programa con esas condiciones. El material expresa: “buscamos compartilhar saberes e práticas para que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a educação possam fazê-lo, mesmo que não tenham experiência com técnicas ou com a linguagem audiovisual”.⁶³ Lo que sí se aclara desde el inicio es la concepción de cine, de creación y de creador que el equipo propone. Enmarcados como parte de una propuestas política de estar en el mundo, explicitan la creación como un acto constante y cambiante que supone decisiones, más que saberes:

O mundo que se filma está em constante mudança, aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca antes estiveram juntos - em - sinando-nos que as práticas são sempre transformadoras e criativas.⁶⁴

Reconocemos en este texto una concepción de creación en el que el docente-adulto crea en un plano de igualdad con los niños, y debe estar dispuesto a moverse de los lugares conocidos para poder mirar de otra manera. Así se plasma en el documento:

É nas práticas do cinema com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É no processo que descobrimos a

⁶³Universidade Federal Fluminense - UFF Instituto de Arte e Comunicação Social - IACS Departamento de Cinema e Vídeo KUMã - Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som, (2014) *Inventar com a Diferença, cinema e direitos humanos .Material de apoio* (2014) p. 3.

⁶⁴ Ibidem

força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar.⁶⁵

Es interesante percibir cómo el texto elige hablar a los docentes desde un nosotros, comunicando una propuesta en la que todos están implicados y que les pasa a todos los que lo experimentan. Ese nosotros involucra a los gestores del programa, a los docentes y también a los niños, en una propuestas pedagógica que se funda en valores colectivos:

Com as propostas que aqui apresentamos, imaginamos ser possível um trabalho colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem nossas comunidades, em suma: nos concentramos em processos do cinema com a educação em que o direito à diferença seja estimulado constituindo o que nos mantêm juntos: a possibilidade de criarmos coletivamente.⁶⁶

Para llevar estas experiencias a cabo se proponen una serie de materiales para compartir con su estudiantes : *Fichas de Actividades* para llevar a cabo en los talleres, DVD com fragmentos de films y planos comentados para “auxiliar educadores e mediadores a exemplificarem as propostas de exercícios e incorporarem a linguagem audiovisual em suas práticas”⁶⁷, sitios web con ejemplos de ejercicios, un glosario de lenguaje audiovisual “para ampliar conhecimentos técnicos ou esclarecer eventuais dúvidas e curiosidades”⁶⁸ y un glosario de derechos humanos. En las expresiones que utiliza el material se reconoce la direccionalidad (Ellsworth 2005) de la propuesta de ID. Se presenta gran parte del material como un material auxiliar, para aportar información por si los docentes curiosos quieren sumar más elementos del mundo audiovisual o conceptos de la temática DDHH, pero no se propone como una condición *sine qua non* para poder trabajar, ni se proponen instancias de evaluación para comprobar su comprensión. El mismo nombre del *documento de Apoio* le da sentido a esta idea. El docente puede crear, seleccionando las actividades propuestas e inicialmente no necesitaría nada más.

En este primer documento se presentan *cosas para hacer y cosas para ver* en relación a la creación, con un cierto orden y con una fuerte impronta pedagógica y democratizadora. Si bien no hay textos propuestos para su lectura ni bibliografía de referencia, apelando a ver y hacer, cada una de las actividades presenta un epígrafe de naturaleza filosófica, literaria o cinematográfica que enmarca el sentido de la misma y puede actuar como un estímulo para el docente curioso que quiera ampliar su lectura. Un análisis minucioso de las mismas podría

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem

⁶⁸ Ibidem

dar cuenta del universo cultural que se propone como referencia, muchas de ellas producto de una cultura académica y letrada que en algunos momentos el Programa propone como innecesaria para transitar la creación en educación. La referencia que abre el recorrido propuesto da cuenta de la concepción pedagógica de aprendizaje ,enseñanza y docente que se reivindica desde ID: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” de Paulo Freire.

Desde la coordinación se organiza un orden a seguir en las actividades, tomando en cuenta el grado de complejidad de las mismas, pero siempre proponiéndolo como sugerencia. Hay una preocupación expresa por aclarar esta característica del material y el protagonismo central de los docentes, conocedores de su realidad y sus posibilidades a la hora de utilizarlo:

Mais do que uma cartilha, estas fichas de atividades funcionam como sugestões para uma formação básica em cinema ligada aos direitos humanos. Assim, fica a critério de cada educador a utilização rigorosa deste material, aula a aula, ou a sua recombinação e reapropriação.⁶⁹

De todas maneras el grado de articulación de actividades en el cuadro hace dudar que los docentes que viven su primera experiencia creativa lo reformulen.

En relación a las *cosas para ver*, se selecciona y se habilita el acceso a un banco de imágenes y audiovisuales que actúan como marco de referencia para los implicados y que se presentan intervenidas con un criterio pedagógico. Es con este criterio que organizan en :

-*Fragmentos de películas*: selección⁷⁰ de once filmes todos brasileños, gran parte de ellos documentales de reciente realización al momento de la elaboración del documento (filmes realizados entre 2010 y 2013). Ellos abordan temáticas urbanas como las favelas como atracción turística, género y política a través de un documental sobre el primer travestis que ocupa un cargo público, creencias y rituales de comunidades indígenas, la memoria intergeneracional de la última dictadura militar, entre otros.

Algunas de las producciones cinematográficas que se proponen para los talleres son intervenidas con criterios didácticos con el fin de *experimentar el cine*. Es el caso de los *planos comentados*, recursos creados en el marco del un proyecto anterior “Experimentar o

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ Aquí se puede reconocer la incorporación de la “pedagogía del fragmento” que propone Alain Bergalá en su texto *Hipótesis del cine*, analizada como antecedente en este trabajo.

cinema”⁷¹ que se incorporan a esta propuesta como ejemplo para analizar lo visto en clave de lenguaje cinematográfico. Consiste en un recurso didáctico elaborado a partir de una escena de un film brasileiro al que se le suma un diálogo elaborado previamente y ejecutado por dos actores de los que solo aparece la voz. Los mismos intercambian apreciaciones sobre el cinematográficas sobre el fragmento mientras la escena se ralentiza o se paraliza a modo de espectadores, mostrando las múltiples lecturas que propone un film. Otro de los materiales propuestos para ver en esta primera etapa del Programa son los “Minuto Lumiere” en los que se agrupa realizaciones de los hermanos Lumiere junto a creaciones elaboradas por participantes de anteriores talleres de creación que ejercitaron el dispositivo del mismo nombre. Esta actividad está inspirada en las creaciones de los hermanos a quien remite su nombre y reivindica la riqueza y potencia del plano como unidad constitutiva del cine.⁷²

En la selección de películas propuestas se reconoce la intención de dirigir la mirada de docentes y estudiantes sobre temáticas y protagonistas que no suelen ser los que aparecen en la oferta visual de los medios masivos. El Programa propone conocer mundos y formas de representación diversas que escapan a la estética hegemónica y elabora medios para problematizar las producciones seleccionando algunas de ellas para comentarlas. Interesa detenerse particularmente en el último recurso ya que es el material que más explícitamente marcan una forma de ver (“experimentar” el cine según Migliorin) por medio de los diálogos que comentan los films. En ellos se reconoce la necesidad de *educar la mirada* (Dussel y Gutierrez, 2014), al dar ejemplos de cómo analizar un film en sus múltiples dimensiones e implicancias. En ellos se construye una ruta de lectura, no solamente en relación al código propio del lenguaje cinematográfico (ej. el valor de un plano, dentro y fuera de plano en “Ensaio de Cinema”, de Allan Ribeiro, 2010), sino también sobre reflexiones de corte filosófico (ej. sobre el tiempo y su representación en el cine en A máquina, de João Falcão, 2005), o de corte antropológico y político (ej: las formas de documentar a las culturas indígena y su relación con el sistema capitalista y el consumo en Peixe Pequeno, de Altair Paixão e Vincent Carelli, 2010) reconociendo la

⁷¹ “*Experimentar o cinema*” es un proyecto anterior que coordinó Migliorin y su equipo, sobre él expresa: “A ideia é provocar diferentes leituras do cinema pelos jovens, mostrar quantas possibilidades existem na elaboração de um filme, formar um senso crítico mais apurado e ainda despertá-los para a beleza e riqueza existentes no cinema nacional. Em cada situação proposta, os atores conversam como se fossem pessoas que assistem ao filme e observam cada detalhe, abordando questões técnicas, históricas e filosóficas”. <https://siteantigo.faperj.br/?id=2641.2.0>

⁷² Para profundizar sobre el origen de esta propuesta hay que remitirse a 1995 cuando surge como propuesta en el marco del programa “Cinéma, cent ans de jeunesse” coordinado por Alain Bergalá en la Cinemateca francesa y es retomado por el equipo de ID. Para profundizar en ello: <https://www.cinemacentansdejunesse.org/es/minutos-lumi%C3%A8re.html>

multidisciplinariedad necesaria presente en un análisis profundo de una pieza cinematográfica. Se proponen ejemplos para descubrir el potencial de un análisis crítico sobre el cine en un formato de diálogo que va mostrando miradas sobre un mismo plano. Se estimula al maestro para que agudice la mirada, reconozca la dimensión simbólica e ideológica de los relatos audiovisuales revisando la mirada ingenua o desintelectualizada (Hernandez, 2007), (Giroux 1997,) con que muchas veces circula el cine en las aulas.

Para un programa de alcance masivo como lo fue en su inicio ID, el plano comentado actúo como una posibilidad de hacer llegar a muchos las capas de análisis que habilita el visionado de un film, una mirada reflexiva para el docente que coordina el curso. Al mismo tiempo estableció una forma de mirar con opción a consolidarse como modelo a seguir, como la forma de interpretar, como la ruta para la comprensión, sin dejar surgir las múltiples visualidades que habilitan la diferencia en una concepción performativa del fenómeno educativo. Quizá algo de eso se puso en juego para no apelar a este recursos en posteriores propuestas.

Junto *con las cosas para ver*, se presentan *las cosas para hacer*. Dentro de las *Fichas de actividades* aparecen mencionados los *dispositivos* definidos inicialmente como: “(...)exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjuntos regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias.”⁷³. Esta lista de actividades, que los docentes van a poder administrar a sus criterio (aunque como vimos se propone un orden), van a convertirse en la gran apuestas del programa. Pautas simples, sin gran andamiaje técnico (algunos con ninguno), que permiten al docente concretizar la experiencia de creación en el aula con pautas claras y precisas y a su vez con un gran margen de libertad para reflejar la multiplicidad de realidades de cada parte del país : para inventar con la diferencia. Todas las actividades están organizadas con una dimensión descriptiva y una dimensión argumentativa que le dan sentido a las acciones. Ambos aspectos aparecen planteados en formato de preguntas invitando a desarrollar el cuestionamiento como hábito a la hora de realizar una acción pedagógica; ¿qué? ¿cómo? ¿para qué? y ¿por qué? son preguntas que se encuentran presentes en todas las actividades. Las dos últimas con respuesta que argumentan en concordancia con el epígrafe que encabeza la actividad y le otorga el sentido teórico a la misma, compartiendo con los educadores parte del universo académico

⁷³ Ibidem

que nutre la concepción de ID. Es de suponer que un docente curioso (como promueve el programa) sentirá interés por recurrir al texto de origen de dicha frase, aunque no haya una bibliografía de referencia que lo proponga.

A partir de las múltiples experiencias de aplicación entre 2014 y 2015 se irá reconociendo el potencial *per se* de los dispositivos y el Programa seguirá trabajando sobre ellos, hasta llegar a construir una *pedagogía del dispositivo*.

Reflexión sobre la experiencia de creación: conformación de una pedagogía del dispositivo

La masiva experiencia inicial de 2014 generó un proceso de reflexiones en el equipo de Inventar con la Diferencia que fue definiendo lo *necesario* para hacer cine en la escuela. En 2016, en su página institucional⁷⁴ se puede acceder a un nuevo documento, los “*CADERNOS do INVENTAR cinema, educação e direitos humanos*”, en el que compilan los dispositivos de creación que se evalúa como lo más potente de la la experiencia anterior :

Lo que aprendimos con el proyecto ese año fue que no nos cabe definir los modos como una acción educativa debe realizarse, sino colaborar con la creación de metodologías y procesos que puedan ponerse a disposición de educadores y educadoras del país, con la autonomía suficiente para que puedan definir sus prácticas y establecer sus propias dinámicas de producción en el campo de la educación.⁷⁵

Los *Cuadernos del inventar* (así llamados en la versión en español publicada en 2016) plantean *un modo de uso* que se desmarca de un posible orden de ejecución de las actividades (como aparecía en el primer documento), que se refuerza en la presentación gráfica del objeto cuaderno, aunque el proceso hacia un dispositivo final de mayor complejidad (los filmes-carta), se mantiene. Un índice sin orden y una estética artesanal invitan al docente a intervenir el objeto cuaderno en clave de construcción colectiva, propia de un programa que proclama como valor clave esta forma de relacionarse con la creación artística. Se abre un espacio para escribir el mundo, convocando a disfrutar la incierta aventura de inventar juntos . Reafirmando esta concepción de lo incierto como oportunidad para lo creativo, es que para introducir los dispositivos se expresa: “Esperamos que estos Cuadernos puedan traer modos de uso que sean impensables.”⁷⁶

⁷⁴ Kumã – port. – LAB KUMA

⁷⁵ Migliorin, C., Pipano, I., Garcia, L., Martins, I.M., Guerreiro, A., Nanchery, C. y Benevides, F. (2016) “*Cuadernos del inventar. Cine, educación y derechos humanos*. p. 7

⁷⁶ Ibidem p. 13

En este segundo momento del Programa ID las referencias visuales que se sugieren son las propias creaciones hechas por los colectivos escolares, productos de la aplicación de estos dispositivos. Sobre estas producciones expresan:

Ellas pueden circular, afectar y colocar aquel que está distante en contacto con otras maneras de experimentar el mundo, estimulando el derecho de cada uno de narrar el propio territorio, la propia vida. Cine-derechos-humanos: porque crear es un derecho de todos, porque creando inventamos un mundo común.⁷⁷

Las imágenes creadas se tornan referencias para otros, los estudiantes y docentes se transformaron en creadores de relatos que llegan a todos. Esto refleja la validación y el reconocimiento que el programa postula del derecho de crear la propia mirada sobre el mundo y compartirla, inventando con la diferencia.

En los *Cuadernos* se comparten algunas *pistas* que guiaron metodológicamente al equipo, las que aplican como premisas de trabajo, pero que a su vez implican características que un docente debe reunir para llevarlas a cabo. En ellas se concibe a un docente que puede habilitar en el aula la creación partiendo siempre desde las imágenes como puerta a una experiencia sensible con el mundo :

(...) parte importante de la formación es percibir de qué modo ciertas escenas vividas por el grupo revelan formas de compromiso y reordenaciones de las relaciones entre el estudiante, la escuela y la comunidad. Es a partir de las imágenes que los derechos humanos formarán parte de la comunidad y de las formas de ver e inventar mundos que todavía ni siquiera creemos posibles.⁷⁸

Se imagina un educador que otorga sentido a los dispositivos si logra articular en su grupo:

1-*Escenas de emancipación*⁷⁹: emanciparse de los sentidos ordinarios de las cosas, signos y símbolos y poder construir una relación e inventiva con lo cotidiano introduciendo nuevas narrativas y referencias artísticas.

2-*Descubrimiento de un territorio*: desnaturalizar la mirada sobre la comunidad y sentirla como un lugar para conocer, prestando atención a sus lugares y habitantes, en un ejercicio de extrañamiento que permita conocer historias tradiciones y valores de los habitantes transformándolos en protagonistas.

⁷⁷ Ibidem p. 9

⁷⁸ Ibidem p. 11

⁷⁹ Las *pistas* en cursiva son textuales, la descripción, no.

3-*Compromiso con el conocimiento*: colocar al alumno como protagonista de su propio conocimiento creando espacios para poder conversar, preguntar, investigar, desde un lugar de responsabilidad y compromiso, sintiendo que sus acciones tendrán consecuencias para la comunidad que conforma.

4.-*Inquietud y revuelta*: estimular la posibilidad de transgredir lo establecido, de romper los silencios y las normas rígidas que lo limitan. No solo mostrar la posibilidad, sino promoverlo: “Deseo de perturbar el orden de lo que se puede ver, decir y sentir, desestabilizando y transformando la manera como los objetos, símbolos y subjetividades existen y son percibidos y representados dentro de una comunidad”⁸⁰, y concebir el arte como forma de expresión para ello.

5-*Chispa de igualdad*: reconocer la igualdad de saberes entre quienes conocen, sin jerarquías. Todos los saberes contribuyen y potencian la inventiva para crear nuevos mundos. Todos los participantes lo hacen en un plano de igualdad.

6- *Descubrimiento de una potencia creativa*: estar abiertos al mundo, sin guiones, dispuestos a sorprenderse con el mundo siendo parte del proceso creativo, generando combinaciones imprevistas que dan lugar a la invención.

7- *Abertura a la diferencia en un proceso subjetivo*: habilitar la presencia y experiencia de diferentes puntos de vista y vidas diversas valorando como enriquecedor la relación que se establece entre quienes lo proponen para el proceso de comprensión y producción de la creación. Reconocer las convicciones propias y estar dispuesto a revisarlas como parte de ese encuentro con la diferencia de forma reflexiva a través del arte que lo habilita.

Veintiún dispositivos para experimentar la creación audiovisual, sumando algunos más a los del documento anterior y liberándolos de lenguaje y requerimientos técnicos. Se suprime la idea de *formas difíciles* de hacer cine que restringen su comprensión y acceso por el costoso equipamiento técnico. Esto supone una democratización de los dispositivos para crear y una idea de cine que no responde a los cánones profesionales. Uno de los Coordinadores del programa desde 2017 con respecto a esta postura plantea:

(...) yo creo que esa perspectiva de cine como algo que puede ser hecho por todos, todas: un niño de siete años a una señora de ochenta y dos, pensando que eso es una singularidad del propio cine, porque por ejemplo, yo estudio guitarra, la guitarra no

⁸⁰ Migliorin, C., Pipano, I., García, L., Martins, I.M., Guerreiro, A., Nanchery, C. y Benevides, F. (2016) “*Cuadernos del inventar. Cine, educación y derechos humanos*.” p. 12

tiene jeito, tiene correcto o incorrecto. Si yo erro un acorde, una nota es errado para el oído de mi gato, mi gato lo percibe, hay algo ahí que no da. El cine no.⁸¹

Se propone al cine como una forma de mirar el mundo, relacionarse y comprometerse con él. “El cine es un modo de percepción y de expresión, esa percepción del mundo, que cuando uno prende la cámara el mundo entra (...) entonces, no tienes página en blanco”⁸². Esta concepción de cine pone en cuestión el poder: del arte como institución, de lo académico, del que sabe o estudió que marca la relación docente - alumno, pero también la relación integrantes del programa- docentes, abriendo la puerta a la cultura visual, a las imágenes cotidianas que nos constituyen:

En esa perspectiva que proponemos de cine para hacer en lo cotidiano, la vida, desacralizar las cosas del arte, los genios, lo cierto y lo errado, que es muy específico del cine también, eso confiere al proceso a la metodología, una dimensión democrática. Las personas se liberan. Hay una liberación. Cuando pensamos en el cine como un modo de percepción que podemos practicar en lo cotidiano (...)⁸³

La liberación que se propone se expande también a la relación que se establece con la tecnología, transformando el cine en un modo de mirar:

Yo creo que con ese gesto de traerlo para lo cotidiano, para la vida, para la relación en la escuela, en casa. Proponiendo un modo de experimentar eso, explorando esos dos sentidos el mirar y la escucha y eso es algo que podemos hacer también en lo cotidiano, hasta abandonando la máquina, abandonando la cámara.⁸⁴

En las *pistas* de los *Cuaderno de Inventar* se convoca a los educadores construir un camino de creación utilizando los siguientes términos: actuar, curiosidad, apertura, reflexión, prestar atención, explorar, descubrir, investigar, preguntar, conversar, explorar, hacer sentir responsable, promover la insatisfacción, perturbar, encontrarse, desplazar, ver, acceder, experimentar, reconocer, comprender, producir, reflexionar. Las acciones y actitudes que se enumeran permiten imaginar una trama de situaciones de aula instaladas por el docente y mediada por imágenes, que por su propia naturaleza habilitan una experiencia horizontal. Uno de los Coordinadores reflexiona sobre esta dimensión, poniendo en relación la creación y el poder :

⁸¹ Entrevista realizada a un integrante del equipo Coordinador de Inventar con la Diferencia desde 2017 en el contexto del laboratorio Kuma el 5 y 9 de marzo de 2021

⁸² Ibidem .

⁸³ Ibidem

⁸⁴ Ibidem

Hay modos de crear un espacio común, un espacio donde la relación se dé, no por cualquier otra cosa que no sea la propia creación juntos ahí con las imágenes. Claro esos espacios de poder van a continuar allí, pero hay modos de estar juntos en donde esos lugares se deshacen y se rehacen vinculándolo con la teoría, con una gran dimensión práctica.⁸⁵

El educador debe correrse del centro de enunciación y construir una creación colectiva con las imágenes como centro. Todos podemos decir algo sobre las imágenes sin saberes académicos previos, la propia imagen será la que permita establecer la trama para formar el colectivo. Para ello el Programa plantea escudriñar en el propio cine la forma en que las imágenes se tornen mediadoras de encuentros y de saberes:

Un ejemplo de método de creación que viene del cine documental es la fotografía narrada, la gente cuenta una foto, trabajando con imagen de archivo y al mismo tiempo se aproxima a otro, a otra persona teniendo una imagen como mediación de ese encuentro. Ese punto es muy importante,(...) cuánto tienes una imagen mediando el encuentro, entonces yo salgo del centro del proceso creativo, de las atenciones, así como sujeto y esas atenciones van para el medio, aquello que está mediando el encuentro, o sea la imagen (...)⁸⁶

Inventar con la Diferencia reconoce en el cine un potencial pedagógico en sí mismo, con sus formas de resolver la construcción de relatos. No hay que pedagogizar el cine para que tenga un espacio en las aulas, sino profundizar en su propia naturaleza:

La creación de una *pedagogía del cine* a partir de él, no aplicando el cine en la educación o pensando conceptos de educación dentro del cine, es pensar sobre todo donde puede estar una pedagogía del propio cine. En el caso de Inventar, una pedagogía que está muy presente en la propia historia del documental y en la historia del cine experimental.⁸⁷

La idea de la disolución del lugar del poder detentado por el maestro, toma más fuerza cuando Inventar con la Diferencia abandona el territorio escolar. En 2018 se comienza a forjar una nueva propuesta de formación para docentes que se denominará *Grupo de Cinema* y luego *Cinema de Grupo* que se desarrolla en la Universidad Federal Fluminense (de forma virtual por escenario de pandemia en 2021). En los afiches de la convocatoria se puede percibir cómo los aspectos técnicos van perdiendo relevancia en la formación, enfatizando la posibilidad de participar sin conocimientos cinematográficos previos. El docente motivado es más importante que el docente con saberes previos. Lo central es el intercambio, el acompañamiento, la reflexión sobre la dimensión ética y política a la hora de hacer cine en la

⁸⁵ Ibidem

⁸⁶ Ibidem

⁸⁷ Ibidem

escuela y la metodología que lo habilite. A su vez en los afiche de convocatoria se reconoce el abandono del concepto de "formação" por el de "interés nas relações", ahondando el sentido horizontal, en la concepción del grupo y de los aprendizajes⁸⁸ El cambio de escenarios institucionales es valorado por el Coordinado como un espacio de libertad, la posibilidad de soltarse de la lógica escolar que obstaculiza:

(...) sin discurso profesionalizante, sin finalidades sin objetivos, nos liberamos mucho de las finalidades y objetivos y ya no teníamos nada del discurso profesionalizante, con muchos objetivos, el propio sujeto profesor: usted está en las escuelas. Estamos aquí ahora para crear juntos y después cada uno va a apropiarse del modo, y puede pedir ayuda, soporte técnico (...) y después cada uno va a crear el modo más conveniente para su propia área (...)⁸⁹

El docente autónomamente será quien vincule la experiencia propuestas con su saberes disciplinares en escenarios concretos, no hay directivas en la formación que propone ID. El docente tiene un saber que tiene que articular con una experiencia sensible de creación. El educador experimenta la libertad sin cronogramas (no hay fecha de cierre de los talleres) y comparte un espacio para el intercambio que lo invita a jugar, a ser un *sujeto de brincadeira*:

(...) en vez de ser visto como educador el tiempo entero, como un profesional que tiene que calificarse, que tiene que actualizarse, que tiene que formarse, que hacer cursos, postgraduación (...) el pasa a ser un sujeto de juego que está disponible para que ese tiempo de grupo de formación pueda ser un tiempo de creación para él y que se pueda olvidar que es profesor (...). Proponemos no decir mucho objetivamente pero damos varias pistas, varias señales, pero no decimos tienen que hacer esto o aquello, allí es un espacio de creación, donde se pueda olvidar de su sujeto profesor.⁹⁰

El *olvido de ser profesor* supone una deconstrucción de las máximas que conforman a la identidad docente moderna. El programa invita al docente a abandonar la obligación de validar lo que sucede y evaluarlo. El profesor deviene educador en una concepción freiriana del término. Crear y ver juntos imágenes sin autoría y desde el sentir libera al grupo de presiones y del protagonismo del yo:

Hay allí una especie de distanciamiento del yo, porque voy a ver la imagen que yo hice, sin que nadie sepa que yo lo hice, entonces estoy en un lugar allí, en donde yo puedo hablar de la imagen como si no fuese yo, ese proceso provoca un cierto distanciamiento que yo encuentro fundamental para podernos distanciar de todo lo que compone su yo. El narcisismo (...). un liberación del narcisismo, de la culpa, de la deuda con Dios, los padres, los profesores, mis maestros, las agresividades, que son todos trazos que

⁸⁸ Afiches disponibles en: [Inventar com a Diferença - Home | Facebook](#) ⁸⁹ Coordinador del Programa ID Entrevista realizada el 5 y 9 de marzo de 2021

⁹⁰ Ibidem

componen el yo en la modernidad, en la contemporaneidad, que se habla mucho en el psicoanálisis freudiano (...) Ese dispositivo de ver juntos que provocan ese dislocamiento del yo, cierta liberación del yo..⁹¹

Si bien no se anteponen los saberes como un requisito para ser parte de la experiencia, con esta práctica se reconoce que es necesario un educador que detente saberes que le permitan comentar sobre las creaciones realizadas: “se ve juntos, donde no hay correcto o equivocado, donde siempre hay posibilidades de ver algo de creación, trazos de creación en aquella imagen”.⁹² Para reconocer esos trazos de creación el docente debe contar con referencias visuales y conocimientos previos con los que pueda realizar comentarios sobre: la luz, el color, el movimiento, el ritmo entre otros elementos compositivos y primordiales del cine. Esto es reconocido por el Coordinador : “(...) el educador que está practicando este método necesita mostrar que hubo creación. De algún modo se esbozó algo de creación: en los elementos del cuadro, en los movimientos de la cámara, algo que surgió en el plano.”⁹³

Es una apuesta que desplaza la racionalización como método inicial para comprender las imágenes, la experiencia sensible colectiva es lo que transforma y no el mensaje. El educador debe prescindir de su armas intelectuales más preciadas para aprender a ver desde otro lugar:

(...) no propone abandonar palabras, la interpretación, los significados, pero antes de eso se consigue sentir, hablar sobre la dimensión sensible. Hay una oposición entre la dimensión del significante y significado y la dimensión de lo sensible, de los sentidos, de la escucha y del habla. Primero nosotros sentimos para después explicar, contar, narrar, pensar una forma narrativa. entonces nosotros proponemos abandonar las formas narrativas, al principio. no radicalmente, solo al principio. y solo sentir las imágenes y sonidos. y eso no es fácil, hay resistencias conscientes, declaradas, que quiere que haya un mensaje en el film, un mensaje, una moral. que va directamente para la dimensión del significado, antes de pasar por la dimensión de lo sensible.⁹⁴

Las experiencias con los dispositivos conforman un territorio de incertidumbre creativa que habilitan aperturas a nuevas visualidades. Claramente son disruptivas con la manera que la escuela moderna ha instalado su relación con el saber y con todo lo que acontece en ella. La utilidad didáctica, la educación en valores, el mensaje moralizante, el disciplinamiento, son mandatos que sobrevuelan la labor de los docentes, que estas prácticas plantean deconstruir reflexiva y creativamente.

⁹¹Ibidem

⁹² Ibidem

⁹³ ibidem

⁹⁴ Ibidem

Los *Cuadernos del Inventar* proponen *pistas* al docente, un encuadre para guiar la relación creativa en su prácticas, pistas que finalmente van a organizarse en una propuesta pedagógica: la *pedagogía del dispositivo*. Desde el Programa se define a pedagogía como “a ideia de construção de um campo de saberes que falam sobre uma experiência política e estética no mundo”.⁹⁵ y en esta *pedagogía del dispositivo* se recogen los “gestos” que han ido caracterizando al Programa a lo largo de los años. En 2020 a través del artículo “A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens”⁹⁶ Migliorin, Garcia, Pipano y Resende definen y caracterizan este nuevo concepto que relativiza y cuestiona la jerarquía fundada en los saberes:

Uma pedagogia que trabalha com vizinhanças de saberes e afetos sem que os modos de existência que ali se configuram possam ser ordenados por um fundamento – de classe, de gênero, de futuro ou de deus – que os normatizem. Trajeto errático, uma pedagogia do dispositivo estaria mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes. Os movimentos que fazem os próprios seres em suas formas de estar juntos, e que os coloca em espaços e tempos comuns, são anteriores aos saberes.⁹⁷

El dispositivo se propone como centro de la experiencia de creación por ser un activador de cosas ya existentes, vistas de una forma distinta :

(...) um operador na realidade. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse um ativador de um movimento, de alguma maneira já existente.

Intensificador, mais que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas.⁹⁸

Los” gestos” que se consideran orientadores de esta pedagogía reúnen definiciones de diferente índole que encuadran las propuestas de ID desde el punto de vista teórico y metodológico. Se explicitan concepciones sobre el cine, las formas de creación y la naturaleza de los creadores y su relación con la sociedad y el mundo. Se plantean posturas sobre los saberes, las emociones y su validación en el marco de las prácticas de aula y la cultura escolar. En ellos se definen formas particulares de concebir los vínculos entre los creadores y las formas de validar lo que sucede cuando se instala la creación audiovisual en el

⁹⁵ Página institucional de ID. <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/educacao/pedagogias/>)

⁹⁶ El artículo aparece en el primer número de la revista Krauss publicada por la UFF en setiembre 2020 en la página https://brasdeutsch.uff.br/?page_id=212

⁹⁷ Migliorin, C, Garcia,L. Pipano, I., Resende,D. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. *Revista Krauss*. p 11

⁹⁸ Ibidem p. 10

espacio escolar, revisando los lugares de maestro y alumno que construyó la máquina escolar (Pineau, 2013). Los *gestos* propuestos son:

1-Grupo: el grupo se concibe como un forma de compartir, en la que se disuelve la centralidad del yo. Se anticipa una relación de individuo- sociedad fundamental, se interactúa con un afuera que diluye las autorreferencias para establecer una creación colectiva y anónima que va conformando una identidad colectiva.

2-Cultura cinematográfica: se parte de la máxima de que todos pueden hacer cine desde un lugar de igualdad sin caer en lógicas que estimulen la competencia:

A partir de um mínimo, que se aprende em um par de horas, estamos prontos para começar uma aventura em um mar de estímulos que o mundo nos dá e com os quais criamos. A cultura cinematográfica pode, enormemente, enriquecer a prática, estimular novos dispositivos, possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. Mas pode também ser opressiva, criar relações hierárquicas que destroem o grupo. Afinal, um grupo não se constitui por um que possui algo e outros que não o possuem.⁹⁹

3-So ha certo: Se explicita la la concepción de cine, definiendo la realización de un plano como lo necesario para que exista. Todos los planos son válidos, sin jerarquías ni competición. Desaparece la evaluación de lo correcto y lo incorrecto. La cámara habilita múltiples acciones sobre el mundo:

A câmera como modo de relação, como dispositivo de mapeamento e experiência. Como forma de relação criativa com o espaço. Para se chegar a tal abertura, basta seguir duas ou três regras de grande facilidade, compreensíveis por crianças de sete anos. A partir daí, é só acerto. Acerto habitado, múltiplo, variável. Não estamos no país das múltiplas escolhas. Na sala de aula, no grupo, esvazia-se a competição. A comparação entre diferentes realizações é produtiva. As imagens entram em montagem e não em comparação hierárquica.¹⁰⁰

-4-Plano, planos, desvíos: El plano se reconoce como una detención de tiempo, de ese tiempo que se decide hacer perdurar y ser compartido, en un salón de aula. De alguna manera el cine hace entrar el mundo en el aula para tornarse en propio:

É o tempo afetado pelo olhar, pelas palavras, pelo pensamento, que ao rever as imagens, se renova. Fazer e ver um plano é pensar com o que o mundo nos dá. Permanência e diluição do tempo, duas instâncias que não se negam no cinema. Quando vemos juntos, o tempo que permanece na imagem não é mais o mesmo.¹⁰¹

⁹⁹ Ibidem. p 13

¹⁰⁰ Ibidem. p 13

¹⁰¹ Ibidem. p 13

5-*Destexto*: No hay palabras que antecedan a la imagen. Sin guión previo a la creación, se revierte la jerarquía de la palabra para anteponer la imagen como forma de contar el mundo. Expresamente hay una intención de enfrentar: a) la desvalorización a través de calificaciones de los estudiantes que no “escriben bien”, reivindicando su derecho a expresar el mundo, b) el tratamiento de la imagen como una representación de lo pensado y plasmado en un texto. c) el guión que limita y predispone a una forma de organizar lo visible.

-6 *Documentar- Al mundo, a un otro, con otros*. Nunca hay página en blanco para una cámara que registra la realidad desde su encendido. Reconocer sensiblemente lo registrado para compartirlo y transformarlo es a lo que se apunta:

Definição mesmo de imagem: ela recebe e altera a realidade. O dispositivo é a mistura entre produção e representação. Não abandonamos a realidade, mas a alteramos no mesmo gesto. Desafio central para os processos subjetivos engajados nos dispositivos: perceber e alterar o que se percebe.¹⁰²

7. *Não tema*. Habilitar la dimensión sensible de las imágenes que los temas suelen cerrar. Concebir las imágenes como cosas que:

(...)é preciso escutá-las, apontar para seu funcionamento, para os seres envolvidos e tudo que se dá a ver e ouvir. Antes dos temas, há uma experiência com as imagens, com as formas como transbordam qualquer funcionalidade. É com essas coisas que lidamos, com os modos como elas ocupam, criam e revelam nosso mundo.¹⁰³

Para ello se proponen ideas para movilizar situaciones centradas en la intensidad y no en un objeto a ser representado. Nociones como *desvío*, *espera* y *lugar* son concebidas como “mobilizadores de uma presença sensível”¹⁰⁴

8- *Política do esbarrão*: La inexistencia del guión como texto previo da lugar a la oportunidad, a lo imprevisto que se incorpora a la situación creativa instalada por el dispositivo:

(...) o acaso é a possibilidade de que linhas de diferentes naturezas afetem o dispositivo e a imagem. Um gesto de uma pessoa, uma palavra, um som não domesticado, um tema que não estava em nenhum roteiro.

(...). cada momento essa interação com um fora esbarra noutros objetos, espaços, naturezas. Paradoxalmente, o dispositivo coloca a centralidade no fora e não nas relações binárias ou nos indivíduos.¹⁰⁵

¹⁰² Ibidem. p 14

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem.

El foco de lo que pasa, de lo que nos pasa (según la definición de experiencia de Larrosa) se encuentra en un lugar por fuera de la relación entre las personas, se centran en las imágenes que se producen del mundo, enfrentado con una sensibilidad cinematográfica.

Las creaciones del mundo con la cámara desde la escuela: los filmes cartas

Si bien se enuncia que los dispositivos que se presentan desde Inventar con la Diferencia no tienen como finalidad inicial la elaboración del relato, el dispositivo que cierra los materiales de apoyo para docentes, tanto el primer documento como los *Cuadernos del Inventar*, si lo hacen: propone la elaboración de una película, una *película-carta*.

En este dispositivo se reconoce que “Hacer una película: (es) el desafío que moviliza a cualquiera que pensó un día en usar una cámara, relacionarse con el cine”¹⁰⁶. En este caso se propone un por qué y para qué bien precisos, como la naturaleza del dispositivo lo impone:

La película-carta, al mismo tiempo, es un gesto de creación del mundo, que exige la necesidad de un destinatario y una forma de percepción de sí mismo. Si toda carta inaugura un sujeto al ser escrita, toda película-carta crea un sujeto que viaja en esa correspondencia.¹⁰⁷

El dispositivo supone un sujeto que se implica, se muestra a otro, al que va dirigido el relato. La conciencia de la direccionalidad del film se reconoce y se explicita, sin por ello recortar la libertad de los creadores, pero estableciendo las cualidades de la relación que debe mediar con el mundo a compartir:

La película-carta es un ejercicio complejo que permite libertad de creación al conectarse a muchos desafíos propiamente cinematográficos: narración, montaje, ritmo, actuación, composición, observación. Posibilita al estudiante establecer una relación reflexiva consigo mismo y con la comunidad en la que vive, por medio de una relación afectiva, inventiva y crítica con su mundo.¹⁰⁸

De estas producciones, la coordinación de ID comparte cuatro de ellas realizadas en 2014, con el criterio de que tienen leyenda en español, lo que implica haber sido seleccionadas para mostrar a otros, más allá del ámbito local. Todas llevan el título de *carta narrada* pero son realizadas en diferentes lugares del país, explicitando sus destinatarios. En

¹⁰⁶ Migliorin, C., Pipano, I., García, L., Martins, I.M., Guerreiro, A., Nanchery, C. y Benevides, F. (2016) “*Cuadernos del inventar. Cine, educación y derechos humanos*.”

¹⁰⁷ Ibidem

¹⁰⁸ Ibidem

ellas se rescatan diferentes dimensiones de las realidades que los estudiantes habitan desde la subjetividad de sus realizadores, poniendo en juego los diversos dispositivos experimentados previamente. En los créditos, como realizadores figuran los grupos de estudiantes con sus docentes, un mediador y uno o dos colaboradores como apoyo técnico. Las películas seleccionadas describen situaciones bien diversas con una voz de off que relata la carta. La voz es de uno de los estudiantes del grupo o de la personas de quienes quisieron retratar sus percepciones (dispositivo fotografía narrada), sobre planos fijos en general (dispositivo minuto Lumiere), de diferentes valores que se van montando para dar sentido al relato. Los planos no siempre acompañan literalmente el sentido del texto, tienen sentido en sí mismo por su valor estético. Imágenes que junto a sonidos diegéticos y extradiegéticos, van explorando y compartiendo: formas, colores, texturas, luces, reflejos, sonidos, desde una sensibilidad estética particular. Los relatos abordan diferentes temáticas:

-Un joven que comparte un recorrido por su ciudad a través de los lugares, sabores, olores y colores que la hacen paradisíaca, aunque con una mirada crítica a las transformaciones edilicias urbanas y sus implicancias sociales. Con diferentes valores de plano plasma la riqueza cromática de la ciudad), comparte y relata su contrastes. ¹⁰⁹

-Una joven que comparte un día de su vida en el que participa en prácticas de capoeira, una de sus pasiones. En ésta se ilustra sobre las diferentes corrientes de capoeira que existen en Brasil y a partir de su práctica se reconoce el grado disfrute de quienes participan con ella . ¹¹⁰

-Una voz de niño le *escribe* a su vaca que ya no está como extraña su leche y como ha cambiado su vida sin ella. La primera escena de este filme carta es un ejemplo claro de la propuesta de ID en relación al valor de la imagen en sí, sin su referencia temática. Durante un minuto (Lumiere) un niño se moja en un chorro de agua , transmitiendo con sus gestos y movimientos un gran disfrute al espectador, remarcado por la música extradiegética que acompaña la duración del plano. ¹¹¹

¹⁰⁹ Inventar com a Diferença (2014) *Filme-carta de Escola Magalhaes Barata - Filme-carta de Belém*
<https://drive.google.com/file/d/1EfNdAq4uUZupQOouJrNM4WqLStmHbfdGb/view?usp=sharing>

¹¹⁰ Inventar com a Diferença (2014) *Filme-carta de Rio de Contas para Recife*
<https://drive.google.com/file/d/1hrxUnEkSdVfyHN2QS3eU960nE14xDELf/view?usp=sharing>

¹¹¹ Inventar com a Diferença (2014) *Filme-carta de Conde para Rio de Contas*
https://drive.google.com/file/d/1sHkUdcuPR_TWLsihbsDTvs0ZvdBMrK5w/view?usp=sharing

-Una mujer relata la inmigración con su familia de una ciudad a otra y las vicisitudes de su vida actual, la situación precaria en la que vive y las formas en que resuelve sus necesidades y las de sus hijos . Las imágenes van presentando *postales* de la ciudad en donde aparecen lugares y personajes cotidianos que la habitan. Se reconoce en estas un gran atractivo visual como criterio a la hora de colocar la cámara para registrar el plano. ¹¹²

En todas las películas la imagen tiene un rol clave al igual, o más que la palabra, para representar el lugar, que es el gran protagonista. La expresividad de los planos, los colores y los sonidos, permiten disfrutar de las imágenes en su dimensión estética y conectarnos con las realidades y situaciones que los estudiantes buscan contar con imágenes. Desarrollan una propuesta en la que se explora el lenguaje cinematográfico y sus capacidades expresivas para configurar relatos parciales que, partiendo de la premisa de la imposibilidad de generar relatos totales, contribuyen a "reconfigurar lo que constará como mundo"(Butler, referenciada por Ellsworth, 2005)

La mirada docente sobre la formación de ID: una experiencia de deconstrucción

Desde la mirada docente, la formación del *Cinema de grupo* que propone ID se percibe como una experiencia movilizadora. Una docente de sociología y a cargo de grupos de estudiantes adolescentes, participó en ella en 2018 y la valora como una marca en su vida.

(...) fue una experiencia muy diferente que yo pasé como profesora y también como experiencia de colectividad. Fue una experiencia colectiva totalmente diferentes, fue la primera vez que yo me reuní con profesores y de allí surgieron procesos creativos¹¹³

Ella asocia al ámbito escolar con la reproducción y los automatismos sin posibilidades de espacios de creación genuinos para los docentes. En en el *Cinema de Grupo* el cine actúa como el motivador para que eso si suceda:

Creo que lo principal del proyecto es que éste regresa ese proceso creativo para el profesor. El profesor consigue colectivamente tener una experiencia colectiva, el

¹¹² Inventar com a Diferença (2014) *Filme-carta de Recife a Paranaíba*
https://drive.google.com/file/d/1ArSIVko_smCgI1OrmU7oflwS9tGMpAar/view?usp=drive_link

¹¹³ Entrevista a docente realizada el 9 de marzo de 2021. Profesora de Sociología en noveno año de enseñanza media. En 2018 se incorpora como participante frente a un llamado de Cinema de grupo y luego se integra al equipo que los coordina.

consigue arriesgar y crear juntos y él comienza a percibir que dejó un poco para atrás en su trayectoria del magisterio . Entonces volvemos a la escuela completamente diferentes.¹¹⁴

La potencia de la creación no está centrada en el producto en sí, sino en el proceso, en las formas de llegar, en la experiencia propiciada por los dispositivos que rompe con los caminos ya establecido, pudiendo reconocer otros tantos desde múltiples dimensiones:

Tenemos que desviarnos de esos medios de esas formas de mirar un poco automáticos para conseguir crear por otros caminos. Caminos que no están dados, caminos que no están estructurados. Y eso pensado en una macro estructural del capitalismo hasta las estructuras que condicionan nuestra pequeñas rutinas.¹¹⁵

Para la docente la propuesta interpela al docente en su identidad no solo como profesional sino como persona en tanto ser capaz de crear con otros, como parte de un colectivo social que conforma y lo conforma, como un espacio de cuidado y fortalecimiento de su autonomía:

No solamente para la escuela, volvemos a nuestras vidas muy diferentes. Creo que lo principal de este proyecto es que el afecta al profesor y le recuerda a él que es un cuerpo afectado y creativo. Por eso es que digo que es un proceso de cine clínico. Una clínica en ese sentido de un proceso de cuidado, pero un cuidado que tiene que ver con que rescatemos un poco esa autonomía de producir cosas juntos y de crear juntos.

¹¹⁶

El *Cinema de grupo* lo percibe con un espacio con exigencias distintas a otros ámbitos de formación: sin lecturas previas, sin saberes necesarios, pero con el compromiso de estar y hacer con todos. Un método de creación muy sencillo en sus acciones que propone el desafío de la conformación genuina de un grupo horizontal de creación. Algo que tiene que ser experimentado por uno mismo para aprenderlo, para desarrollar esa sensibilidad particular:

Es un desafío también porque todos los que están ahí necesitan transformarse en grupo pero, una vez que tu consigues eso es muy fluido, no depende de ningún saber autoritario, no depende de ninguna universidad, no depende de nadie que estudie cine, depende de alguien que ya haya pasado por esa experiencia para tener esa sensibilidad de provocar esa experiencia, por eso es que tenemos coordinadores en los grupos.¹¹⁷

La docente resalta la posibilidad que da la creación cinematográfica para incorporar su abordaje desde cualquier disciplina en el aula, como forma de conocer el mundo. El desafío más importante en la formación que propone el *Cinema de grupo* es desarrollar la sensibilidad que permita provocar situaciones de creación genuinas y sin liderazgos.

¹¹⁴ Ibidem

¹¹⁵ Ibidem

¹¹⁶ Ibidem

¹¹⁷ Ibidem

Establecer disparadores de creación que eviten los mecanismos que llevan automáticamente a lugares comunes, a crear imágenes cliché. En caso de que esto suceda es necesario generar estrategias propias del cine (ej. la edición a la hora de presentar las imágenes producidas), para evitar que el centro del intercambio sean las referencias temáticas y no las imágenes en sí. Como docente reconoce esta propuesta grupal como un espacio de oportunidad para experimentar el riesgo que implica la creación. El docente se corre del lugar de ser el responsable de todo lo que sucede en el aula y tiene un tiempo para probar otras formas de mirar y captar imágenes y sonidos, acompañado y sostenido por otros:

Y empieza a sentirse mejor con ese proceso de creación con el mundo que pasa por una cierta angustia porque tiene cierto riesgo, pero él sabe que ese riesgo no va a ser algo que no va a terminar con él sino que lo va a potenciar. Yo diría que el profesor se transforma ahí, cuando él percibe ese proceso, y él percibe experimentando (según los relatos que he recibido), que sale otro, hasta en relación a su vida personal. Porque percibimos que se dejó poseer por ese proceso creativo, que ha experimentado, que se ha arriesgado y que volvemos a nosotros.¹¹⁸

Desde un programa que se gesta en un territorio institucional universitario, que se autopercibe como un espacio de libertad y autonomía docente (según lo planteado por su Coodinador en la entrevista), se concibe que un docente de educación básica y media, para poder crear debe olvidarse de serlo. El docente debe “borrarse”, “olvidarse de ser profesor” para dejar de sentirse oprimido en una organización institucional jerárquica en donde es presionado a explicitar objetivos y finalidades y es mandado a controlar y calificar a sus estudiantes. En ella no hay espacio posible para crear ni jugar. Por tanto debe olvidarse que es profesor para poder liberarse. Esta propuesta apunta a desarrollar en el docente su capacidad de sentir y conmoverse frente a las imágenes, frente al grupo y con el grupo. Reconocerse como creador y habilitador de experiencias y olvidarse de su rol calificador, aunque la evaluación sigue presente a la hora de comentar las propuestas que enriquecen y aportan a la diferencia. El educador experimenta la autonomía creativa en colectivo, reconociendo la red de una comunidad que no lo juzga sino que lo contiene y crece con sus aportes. Una experiencia que lo transforma en su forma de estar y vincularse con el mundo como persona y como docente desde el aula.

En la propuesta se reconoce una concepción del encuentro pedagógico como tiempo y espacio incontrolable en donde se estimula a manifestar las diferencias, a disfrutar la incertidumbre, el riesgo creativo y en donde *los gestos* son más importantes que los saberes.

¹¹⁸ Ibidem

Desmarcarse de los *temas*, abandonar los contenidos, resaltar los gestos que hacen propias las creaciones que se tornan de todos. La sensibilidad se convierte en un componente fundante de la identidad docente. Una sensibilidad que se concibe como una construcción colectiva y responsable del mundo y de los otros, en donde el ego se diluye en la creación grupal, concebida como reconocimiento del otro, con el que existo y me conmuevo. Estas características remiten al *diálogo analítico* de Ellsworth. Los dispositivos de creación, la integración de las diversas miradas, la palabra sin jerarquías y la búsqueda de experiencia intensa no se alinean con la necesidad del consenso y la comprensión como fin. Las rutas de lectura del mundo son múltiples y el aula es un espacio para experimentarlo.

La autonomía creativa y la autoridad de las imágenes son dos puntos claves en la propuesta de ID, aprender haciendo y viendo juntos. Ahora, si bien no hay lecturas previas necesarias para poder interpretar las imágenes, desde ID se propone *puertas* a ciertas interpretaciones del mundo que invitan a significar la acción. Se acompaña el recorrido por los dispositivos de los *Cuadernos del Inventar* con epígrafes que encabezan las consignas. Frases del pedagogo Paulo Freire, literatos como Manuel de Barros, Paulo Leminsky, Guimarães Rosa, William S. Burroughs, Oswald de Andrade, cineastas como Robert Bresson, Jean Rouché, Jean Louis Comolli, filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Henry Bergson, Hannah Arendt y Frederick Schiller, como también el dibujante Quino y el músico Caetano Veloso se proponen como *señales* o *puertas* para contextualizar los dispositivos. Estos articulan el ámbito del aula y el poder de los dispositivos con parte de la producción cultural que desde ID se considera inspiradora, digna de citar y visitar. Es interesante esta forma de establecer y proponer vínculos a otras producciones culturales, a docentes curiosos que acuden voluntariamente y motivados a estos espacios de formación. Se instalan como sugerencias a posibles rutas de lectura ¿cómo se articulan con los dispositivos y las creaciones? Cada docente con su grupo lo decidirá.

CAPÍTULO 4. Creación audiovisual, docencia y ciudadanía

¿De qué manera los programas de creación audiovisual de la región, a través de sus propuestas contribuyen a configurar concepciones de ciudadanía?

Las aulas se transforman en un espacio y un tiempo de experimentación política condicionados no sólo por los contenidos sino fundamentalmente por las formas en que se propone el vínculo pedagógico que implícitamente comunican una forma de concebir la democracia (Ellsworth, 2005). Como ya se ha dejado ver en el desarrollo del trabajo, los dos programas analizados mencionan explícitamente la formación ciudadana en su propuesta.

4.1 La Escuela al Cine

El programa E al C enfatiza la relación entre cine y ciudadanía. Desde el curso de formación inicial para docentes se plantea al cine como un espejo donde se reflejan las problemáticas del país desde diferentes miradas y perspectivas, para poder reflexionar sobre ellas en la aulas:

En un país tan segregado y con altos índices de desigualdad como el chileno, una ficción o documental aparece como un reflejo (o propuesta de él) de las problemáticas sociales, de los errores y de las utopías. Una niña o niño que a temprana edad se encuentre con este espejo podrá tener más probabilidades de conocer la diversidad de realidades que viven las personas y, con ello, adquirir conciencia y una postura sobre su entorno¹¹⁹

Desde la coordinación central se destaca el potencial de las producciones cinematográficas propuestas para reflexionar sobre la ciudadanía en clave contemporánea:

Nosotros como programa nos parece que el cine presenta una oportunidad impresionante de discutir temáticas complejas de la sociedad y nos encanta tener el privilegio de poder plantearlo. Escogemos las películas con esa mirada y esperamos que los chicos reflexionen y saquen sus propias conclusiones¹²⁰

¹¹⁹ Escuela al Cine , Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile .Escuela al Cine , Curso online “*Lenguaje y creación cinematográfica para profesores*”, Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile.

¹²⁰ Entrevista a la Coordinadora General del Programa E al C realizada el 15 de diciembre de 2020

El programa Escuela al Cine reivindica el potencial de ver cine juntos en la escuela, como una herramienta para conocer parte del mundo y poder discutir sobre él en el espacio de Cine Club. Con ello se instala la dimensión autorreflexiva de la docencia que proponen los ECV, en tanto se habilita desde el aula el debate para reflexionar sobre la realidad en un proceso de construcción de la subjetividad. Esta función de abordar la formación ciudadana desde la escuela como una de las prioridades se evidencia con la creación en 2022 de fichas educativas denominadas *Cine y ciudadanía*. El sentido de estas fichas se fundamenta en la invitación a problematizar el proceso de transformación política del país desde 2019 a 2022.

En 2021, por primera vez los ciudadanos pudieron elegir a las diferentes personas encargadas de escribir una nueva carta magna, a través de una Convención Constitucional con paridad de género y escaños reservados para representantes de los pueblos originarios. Nunca antes los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones civiles tuvieron un mecanismo democrático tan directo para lograr cambios en la sociedad.¹²¹

Se apela a los docentes para poner en práctica este material que busca fomentar una ciudadanía basada en la posibilidad de imaginar futuros posibles y deseables :

(...) entregar a los y las docentes una herramienta pedagógica que aporte en las importantes discusiones que se están planteando en la actualidad, y que apoye los procesos reflexivos de niñas, niños y adolescentes en cuanto al país que sueñan y desean construir.¹²²

Se concibe a la ciudadanía no sólo como la posibilidad de elegir a los representantes sino como práctica que contribuya a consolidar el sistema al integrar la diversidad de opiniones y saberes presentes en el país. En este marco el cine se propone como aporte clave para encontrar referencias pasadas en cultural nacional y proyectar acciones hacia un futuro, profundizando el sistema democrático, idea que ya aparecía en la entrevista a la Coordinadora General:

Creemos que el cine, con esa esencia envolvente y removedora, es un espejo que contribuye fuertemente a este proceso. Estamos seguros que, gracias a nuestras propias imágenes, y nuestro propio cine, una vez que la función de cada una de estas películas termine, se enriquecerá el modo de enfrentar y reflexionar sobre el presente.¹²³

¹²¹ Programa Escuela al Cine .Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda Cineteca Nacional de Chile (2022) *Colección Cine y Ciudadanía*. p 4 <https://escuelaalcine.cl/publicaciones/coleccion-cine-y-ciudadania/>

¹²² Ibidem

¹²³ Ibidem

A través de este material se fortalece la idea de un *nosotros nacional* que se expresa a través del cine y que valida una identidad común. La diversidad de relatos que se propone en la programación en general del Cine Club, aparece fundida en un nosotros muy potente.

Desde la dimensión didáctica se propone un glosario de referencia que presenta términos como: *bien común, organizaciones de la sociedad civil y participación ciudadana* (aunque no presenta las fuentes bibliográficas utilizadas para su elaboración), invitando a problematizar esos términos en el visionado de las películas propuestas. Las películas seleccionadas se organizan en dos ejes: una primera parte denominada *Organización comunitaria y participación* y una segunda parte denominada *Democracia y representación*. En la lista propuesta aparecen imágenes de archivo (propaganda, documentales oficiales) y documentales independientes, que abarcan un periodo de la historia chilena que va desde 1960 a 2022. En ellos se abordan temáticas varias: la reforma agraria durante el gobierno de Frey, la elección de Allende, el plebiscito de 1988 para la transición democrática, la participación de las mujeres, las organizaciones por el derecho a la vivienda, el medio ambiente y un colectivo musical que participó de la protesta estudiantil de 2011. Se proponen referencias filmográficas y bibliográficas para los diferentes temas con que se conectan los filmes, ampliando la información disponible y los recorridos posteriores a las que se puede apelar.

Este material pedagógico sigue la misma línea que el resto de los materiales que se elaboran desde la coordinación. En la sección *ficha pedagógica* se enumeran los temas a tratar, las preguntas previo y post visionado, se realiza el análisis cinematográfico en general y de una secuencia en particular. Se proponen las particularidades del cine documental, se elaboran los vínculos con el currículum escolar, se presentan actividades para hacer en clase y el nivel sugerido para su aplicación. Todos los pasos sugeridos a seguir están minuciosamente descritos y dirigidos a los estudiantes. Las preguntas que se realizan son en relación a datos de lo visionado, sensaciones provocadas, reconocimiento de características del género documental, posibles formas distintas de haber realizado las producciones (propio de la propuesta de Bergalá) y se invita a establecer relaciones entre lo sucedido y la realidad presente. En algunos casos las preguntas indagan sobre qué mejorar para que sea más justa la realidad en relación a la temática abordada o, qué faltaría por hacer.

En clave de *nosotros* se proponen temáticas y referencias para ver, discutir y proponer acciones, reflexionando sobre el espacio público:

¿Qué problemáticas expuestas en los documentales vistos siguen vigentes hoy? ¿Qué problemáticas nuevas agregarías tú? ¿Conoces alguna organización comunitaria o de la sociedad civil que trabaje para solucionar alguna de las problemáticas que identificaste? ¿Qué problemática afecta a tu comunidad? ¿de qué manera propondrías una solución conjunta entre comunidad y gobierno?¹²⁴

No aparece la opción de crítica al sistema aunque sí la posibilidad de pensar problemáticas existentes en clave de diálogo con el poder público. Con este material pedagógico se está reivindicando a la escuela en su función política, como espacio para tomar distancia y reconocer la dimensión política del mundo, para conformarse como ciudadanos reflexionados sobre imágenes y sonidos plasmados en producciones cinematográficas. Un mundo que se piensa en clave nacional, en donde no aparecen términos como globalización, ni potencias, ni transnacionales, ni capitalismo, que serían posibles términos para mirar el mundo más allá del estado nación decimonónico.

Apesar de que el programa en 2022 tiene una larga trayectoria de creaciones, en ninguna de las actividades propuestas para trabajar aparece la creación de imágenes por parte de los estudiantes para plasmar o problematizar alguno de los tantos temas propuestos. Se piensa sobre imágenes de otros, no se propone crear imágenes propias para hablar e indagar el mundo. La ciudadanía es un *como si*. No se actúa políticamente sobre la realidad. La escuela sigue siendo un laboratorio en donde se hipotetizan acciones en contextos ficticios en donde se sigue hablando en clave de identidad colectiva nacional (Pineau 2013) proponiendo preguntas tales como: “¿Qué importancia le atribuyes a la música en la cultura nacional? ¿De qué manera refleja nuestra identidad? ¿Por qué?”¹²⁵

Con este materia el docente aprende formas de trabajo específicas para abordar el cine pedagógicamente, amplía su repertorio cultural, *lee* películas junto a su estudiantes mientras que se preparan para el ejercicio ciudadano de un *nosotros político* que se piensa en clave de sociedad civil hipotética.

Por su parte, desde el territorio del aula, los docentes reivindican su experiencia creativa con el cine habilitada por ser parte de E al C, como un camino para la formación de ciudadanos. Christopher Miranda considera que la creación es una oportunidad para formar

¹²⁴ Ibidem. p 23

¹²⁵ Ibidem .p.121

estudiantes autónomos, capaces de crear sus propios contenidos desde los primeros años de su experiencia escolar:

El taller debe buscar la formación del pensamiento de los pequeños, no caer en el estereotipo ni en la etiqueta. De formar ciudadanos primero que sean autónomos, que sean autorregulados, que sean independientes, que tengan opinión, para eso es super importante el considerar esto dentro de las temáticas. Siempre utilizo los cortometrajes y videoclips para poder comenzar el diálogo y el acercarnos, pero es sumamente necesario enseñar cómo contar y dar las herramientas para esto(...)Trabajamos muchos elementos narrativos que se parecen y como lo podemos plasmar a través de un guión, o una escaleta que son puras ideas, o un storyboard que es puro dibujo. Uno le da las herramientas y ellos crean sus propios contenidos a través de sus necesidades ¹²⁶

Hacer y mirar en una relación dialógica, desarrolla características de una ciudadanía que interpela la concepción moderna que conformó la escuela del siglo XX, tanto en forma como en contenidos. La validación del desacuerdo como opción para la convivencia es abordada por Miranda entendiendo que es algo que los niños deben aprender a aceptar desde el aula :

Vimos un corto que la temática era homosexual, que lanzó Disney. Hubo opiniones diversas pero lo importante y más cuando trabajas con pequeños es poder transmitir el respeto de ti hacia el resto y desde el resto hacia ti. Aquí se usa mucho lo de la escucha activa, el de escuchar para responder ((...)), son detalles que hay que cambiar con esta nueva generación (...). aprender a escuchar, comunicar y respetar aunque tu no estés de acuerdo, pero por eso tu no puedes pasar a llevar a la otra persona, tu tienes que aprender a vivir, que vivimos todos en un mismo lugar y somos todos de distintos colores, formas, tamaños y todo lo que corresponda a la diversidad.¹²⁷

En esta propuesta parece asomarse un inicio de diálogo analítico (Ellsworth, 2005) en donde se habilita en los más pequeños la convivencia en el desacuerdo, planteado como un desafío docente para transformar prácticas arraigadas en el mundo adulto. No se busca forjar un consenso de lo que *debe ser* sino que se valida la posibilidad de que no sea.

Por su parte el profesor que participa de E al C reconoce que la creación permite a sus estudiantes experimentar una forma de relacionarse con los otros y con el mundo que aporta cualidades a su formación como ciudadanos:

(...) los niños que participan en estos talleres desarrollan su sensibilidad artística. Por lo tanto aprenden ciertas técnicas de narración, de observar el mundo de interpretar el mundo el clave artística que les permite a ellos también desarrollar la empatía, el

¹²⁶ Entrevista a maestro participante del Programa E al C . Realizada el 30 de diciembre de 2020

¹²⁷ Ibidem

trabajo en equipo, la colaboración, es decir tienen ciertas habilidades que desarrollan a través de su participación en el taller que le permiten cuando son más grandes desarrollarse como ciudadano o ciudadanas.¹²⁸

El profesor rescata también la posibilidad que le dio el Programa, así como su propia motivación para formarse en cine, de crear contenidos audiovisuales para compartir con sus estudiantes, sobre temáticas de ciudadanía ambiental. Apelando a referencias de la cultura audiovisual local creó un relato que dialoga con un programa de animación popular pero con un nuevo sentido, en una suerte de posproducción educativa (Miranda, 2015) para poder trabajar con sus estudiantes en el contexto de virtualidad que instaló la pandemia en 2020:

No se si tu conoces “31 minutos”(…)Yo pensé en hacer lo mismo para los niños, con referencias que ellos conozcan, Tomé a un personaje Pancho Savedra que va a entrevistar a personajes en medios rurales. La idea era desarrollar un concepto para trabajar la educación ambiental y motivar a los chiquillos a que hicieran una huerta en la casa. Inventamos Papas que hablan protagonizados por papas y el personaje Papancho Saavedra. El personaje se va encontrando con distintos tipos de papas. La papa cocida (el borracho), la papa rallada (loca), la papa duquesa (cheta). Al final se encuentra con una papa con brotes que no sabe para qué sirve. Todas las otras papas tenían su distinto uso y el de ella era volver a la tierra y dar la vida a otras papas. ..¹²⁹

En este ejemplo de creación audiovisual se reconoce la posibilidad que el espacio abierto por el Programa le da al docente a proyectarse con otros lenguajes. Valida el audiovisual como mecanismo expresivo, para comunicar, para problematizar, para hablar entre otras cosas de derechos ciudadanos atravesado de un saber pedagógico que le es propio al docente/ creador. El maestro apela a las referencias de la cultura visual que comparte con sus estudiantes, la resignifica para ver, escuchar y conocer sobre las realidades que considera importantes hacer entrar al aula y reflexionar sobre ella.

4.2 Inventar con la diferencia:

La ciudadanía es un concepto que el programa ID lo concibe como central desde su origen. En el material de apoyo de 2014 expresaban:

Inventar com a diferença é um projeto que parte de um sonho de muitos que trabalham com cinema, com os direitos humanos e com a educação e esperamos que o

¹²⁸ Entrevista a profesor que integra E al C . Realizada el 30 de diciembre de 2020

¹²⁹ Ibidem. La producción a la que hace referencia es <https://www.youtube.com/watch?v=WQ-EjYg7r7I>

trabalho aqui concentrado ajude a muitos a levar o cinema para escola, estimulando um olhar para outro que invente um mundo mais justo, diverso e democrático.¹³⁰

Coherente con su concepción de creación y experiencia, la ciudadanía se presenta como una forma de hacer y no como una temática a abordar. Se conforma en clave de derechos humanos en tanto se mira el mundo y se crea una versión propia del mismo, con otros, a través de la creación colectiva:

Tão importante quanto o processo são as imagens e narrativas geradas e montadas. São essas imagens que podem circular, afetar e colocar aquele que está distante em contato com outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida. Cinema-direitos-humanos: porque criar é um direito de todos, porque criando inventamos um mundo comum.¹³¹

Desde la coordinación de ID se reivindica la creación como método para desarrollar una subjetividad colectiva. Subjetividad que se presenta como alternativa a la lógica individualista que prevalece como modelo a seguir en la realidad contemporánea:

El capitalismo trabaja para borrar las subjetividades colectivas. (...) el capitalismo también es una máquina de sofocamiento de modos de vidas colectivas, de lenguas, comunidades, en nombre de una homogeneización de las sociedades. Hay un modo dominante y la sociedad capitalista, que es el modo dominante, prevalece sobre los otros. Hay mucha superposición de mundos diferentes, de lugares sociales diferentes dentro de la propia estructura social de clases. Mucha superposición, pero no hay convivencias.¹³²

Las experiencias de crear juntos en el ámbito escolar es una apuesta a reconocer una alternativa al discurso hegemónico. La escuela se transforma en un territorio de resistencia, de transformación, un espacio para reconocer otras formas de relación en la comunidad en clave de cosas que me pasan, cosas que hago, que siento, que me importan como base de un sistema democrático, que más que estudiarse, se practica:

Hay un esfuerzo muy grande de borrar las subjetividades colectivas (...) entonces sería como un trabajo en búsqueda de una tentativa de continuar pensando una posible democracia. No hemos llegado a una práctica satisfactoria, pero la posibilidad de practicar una democracia, produciendo nuevas subjetividades colectivas. Lo que podemos hacer es muy poco, entonces hacemos pequeños grupos, entiendes, y apostando que esos métodos

¹³⁰ "Inventar com a Diferença, cinema e direitos humanos . Material de Apoio" (2014) Universidade Federal Fluminense - UFF Instituto de Arte e Comunicação Social - IACS Departamento de Cinema e Vídeo KUMã - Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som. p. 4

¹³¹ Ibidem. p.9

¹³² Entrevista realizada a Coordinador del Programa Inventar con la Diferencia 5 y 9 de marzo de 2021

pueden servir para otros grupos, para otros contextos y que puedan producir otras colectividades, otros grupos que se puedan relacionar. Crear juntos.¹³³

De esta manera se propone instalar en el aula una experiencia que contribuya a desarrollar una sensibilidad en la que se reconozca la diferencia, en tanto no se propongan miradas únicas, correctas, comprensibles. Experiencias que resignifican los vínculos y las relaciones en el aula:

Si pudiéramos, posibles modos de relación entre nosotros: profesores, educadores y niños. (...) .Que haya un movimiento, entre lugares diferentes, sujetos diferentes. Que pueda encontrar un modo, un lugar, un espacio para percibirse como colectivo, lo que somos, ¿no?. O lo que creemos que debería ser.

Hay un mandato que guía la práctica, un concepto de ciudadanía en clave de comunidad que acompaña, que no compite, que contribuye a descubrir el mundo juntos, creando miradas propias:

A partir de esas prácticas mismas una ciudadanía en la que podamos todos, o por lo menos todo educador, sea capaz de crear condiciones para que se produzca una subjetividad colectiva en donde el individuo no se sienta solo, donde pueda experimentar, crear con los otros, diferentes a él. Experimentar convivencia con la creación.¹³⁴

La escuela se propone como territorio para explorar el mundo en sentido democrático en tanto habilite rupturas, nuevas formas que son intrínsecas a la creación. Espacio de oportunidad para reconocer el derecho a ser parte de una construcción social que considera la igualdad y la libertad como principio, ejerciendo el derecho a crear y tener una experiencia estética desde una sensibilidad particular que se desmarque de lo ya establecido:

Já a criação passa pela democracia, passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer participarem do que é novo, do que se cria, do que faz explodir as coordenadas do que conhecemos Passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer inventarem suas próprias perdas de controle. A relação entre a arte e os processos subjetivos é evidente. Ambas demandam uma saída de si, uma relação com desconhecido, com o que não é organizado pelo capital ou pela linguagem¹³⁵

Por su parte desde el rol docente, ella reflexiona sobre el valor que la metodología propuesta por ID aporta a la formación ciudadana, en tanto desarrolla una experiencia humana que conforma una forma de estar junto. El docente experimenta la creación, reconoce la dimensión sensible de su labor y lo lleva consigo al aula:

¹³³ Ibidem

¹³⁴ Ibidem

¹³⁵ Migliorin, C, Garcia,L. Pipano, I., Resende,D. (2020) A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. *Revista Krauss*. p 15

Al profesor le pagan para afectar. si yo tomo esa conciencia, me siento afectado, no porque comprendo sino porque siento, como un cuerpo puede ser afectado, él va a volver con esa sensibilidad de percibir al otro como un sujeto que el puede afectar y ahí el va a conseguir también ser disparador de sensibilidad, de que esos otros cuerpos también se perciban¹³⁶

El docente resulta una figura fundamental para proponer a sus estudiantes un vínculo con la comunidad y el mundo a partir del vínculo que construye desde el aula con sus estudiantes por medio de la experiencia creación cinematográfica:

Que los alumnos se perciban como seres que afectan el mundo, afectan a otros. Cuando hablo de afectar digo: yo no estoy solo, tengo una trayectoria en el mundo que pasa por lo que los otros tienen en relación a mí y lo que voy a crear junto con los otros y con el mundo. Entonces cuando nosotros percibimos que es un mundo de afectación de seres, yo voy a andar con más cuidado por el mundo y yo voy a buscar la sensibilidad en lo otros también, porque yo también tengo.¹³⁷

Para ID la ciudadanía es algo que se practica, se siente. La escuela no solo prepara para participar en el mundo o interpretarlo, crea oportunidades para apropiarse de él a través de sus imágenes y sonidos, de los fragmentos de mundo que los estudiantes deciden capturar, compartir, inventando el mundo que habitan, con el cine.

¹³⁶ Entrevista a docente de participante de Inventra con la Diferencia realizada el 9 de marzo de 2021

¹³⁷ Ibidem

CAPÍTULO 5. La formación audiovisual para docentes en Uruguay

A partir del trabajo con la realidad regional nos preguntamos ¿Cómo se articulan estos elementos en la propuesta de educación audiovisual existente en la formación pública de educadores en el Uruguay? ¿Qué características específicas pueden aportar para enriquecer una propuesta en este campo del saber y del hacer?

5.1 Cineduca. Educación audiovisual en la formación inicial docente

El programa Cineduca de formación en Educación Audiovisual nació como proyecto de formación para estudiantes de grado de magisterio en 2009, dentro de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente en Uruguay (DFPD), órgano público nacional que en ese momento tenía a cargo la formación de educadores en el nivel terciario de educación. Es un proyecto específicamente pensado para desarrollarse en el ámbito de la formación docente, que se consolida como programa extracurricular para todas las carreras de grado de formación de educadores en 2016 acompañando una serie de transformaciones que la propia institución fue viviendo hacia el desarrollo de una cultura universitaria como parte de la identidad de la formación docente.¹³⁸

Cineduca pasó de ser un proyecto piloto para trabajar en la formación de maestros, a constiutirse en una Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual en el marco del Departamento Pedagógico Histórico Filosófico del Consejo de Formación en Educación (CFE) en 2019. Este espacio académico reúne parte del núcleo estructurante de las Ciencias de la Educación, uno de los tres pilares que han formado la tradición de la formación docente uruguaya. Los otros dos ejes lo constituyen el núcleo de didáctica práctica preprofesional y los saberes específicos de cada carrera de educadores.

¹³⁸ La DFPD se transformó en un Consejo con mayor grado de autonomía y representación de estudiantes y docentes en su Consejo. A su vez fue incorporando nuevas carreras de formación de educadores Las carreras que brinda el CFE desde 2017 son: Maestro en Educación Común, Maestro en Primera Infancia, Profesor de Educación Media, Profesor y Maestro Técnico y Educador Social.

La Coordinación Central del Programa está compuesta por tres cargos con roles específicos: Coordinador Pedagógico, Coordinador de Equipos y Coordinador de Edición, con una gestión horizontal que ha llevado a desarrollar una línea consensuada de trabajo. La integración de los cargos se mantiene desde el inicio (con algunos vivenes) y está conformado por tres docentes, que más allá de contar con otras formaciones y experiencias para el desempeño del trabajo con audiovisuales, han sido formados en algunas de las carreras con las que ahora trabajan.

En un segundo nivel de descentralización se encuentran los Coordinadores Locales de Cineduca, presentes en cada uno de los treinta y tres centros de formación del país. Los primeros integrantes se sumaron al Proyecto en 2009 por un llamado a docentes que ya formaran parte de los institutos institutos , que no requería formación o experiencia en creación audiovisual, si el aval de las Direcciones de los Institutos locales. En este escenario las primeras propuestas de formación que se plantearon desde la Coordinación Central de Cineduca tuvieron como destinatario a los coordinadores locales. que son quienes llevan a la concreción las propuestas con los estudiantes de cada uno de sus centros.

En 2013 se realizó un llamado abierto para conformar una lista de coordinadores locales con un perfil con roles más específicos que abarcan varios aspectos de la vida institucional en relación al audiovisual. Entre sus bases no se exigía título docente, pero sí haber tenido experiencias de creación audiovisual en ámbitos educativos. Este llamado va a marcar una nueva etapa dentro del Programa y sus propuestas, dado que se incorporan Coordinadores Loclaes que van a contar con formación específicas en saberes audiovisuales, pero no siempre con formación pedagógica, conviviendo con coordinadores que ya venían trabajando desde los comienzos del Programa . Esta diversidad de recorridos formativos darán una nueva impronta a Cineduca.

El crecimiento que se dió en el ámbito institucional entre 2009 y 2019, fue acompañada de una crecimiento en la articulación de la propia propuesta en sus definiciones teóricas y sus líneas de acción en el territorio nacional y regional. En este punto se impone la pregunta ¿qué piensa el Programa Cineduca que soy yo como docente?

5.2 Formar docentes para transformar la realidad con el lenguaje audiovisual

Desde sus inicios Cineduca se propone como un espacio creativo con dimensión académica en la formación de maestros. En el primer folleto de año 2009 que informaba e invitaba a los docentes de los centros de formación docentes a sumarse a la “unidad de producción y formación audiovisual” como coordinadores locales, se define a Cineduca como un espacio que “organiza, orienta y capacita a docentes y estudiantes de los IFD en su formación y creación académica”. En él se explicitan en pocas palabras la sustancia de las concepciones teóricas, las metas y los productos, estableciendo un cronograma de encuentros, talleres y pasos a seguir para la creación de una pieza audiovisual como objetivo concreto.¹³⁹

En este material de promoción se propone “Educar la mirada, construir identidad”. Se define la necesidad de formar educadores como comunicadores competentes, conocedores del discurso audiovisual, su interpretación y creación en el marco de la cultura audiovisual contemporánea. Se plantea incorporar la cultura y la creación audiovisual como parte constitutiva de la identidad docente a partir de la instalación de un espacio autónomo y específico de formación para ello, en donde “la especificidad del discurso filmico sea internalizada por parte de los docentes”¹⁴⁰.

Se reconoce al educador como “creativo y con empuje”, al que se le propone que “puedan acceder al lenguaje audiovisual como una herramienta más en el trabajo diario de las transformación de la realidad”.¹⁴¹ En este punto se abre un espacio de innovación en la concepción académica de la formación de educadores, en tanto propone gestar un espacio institucional propio para el audiovisual dirigido a todos los futuros educadores y no sólo a los que buscan desarrollarse en el ámbito de las disciplinas artísticas. Se propone el abordaje del lenguaje audiovisual como objeto de reflexión y creación en sí. Un saber necesario para educar en la realidad contemporánea y no sólo como práctica en el marco de otras disciplinas en donde aparezca como complemento didáctico y pedagogizado.

Desde la coordinación central del Programa se recuerdan los primeros momentos como un tiempo de gran aprendizaje, en donde se contaban con lineamientos básicos que

¹³⁹ DFPD Área magisterial (2009) Folleto “Cineduca: un espacio para mirar y crear”

¹⁴⁰ Ibidem

¹⁴¹ Ibidem

luego se fueron enriqueciendo y transformando. En este sentido la Coordinadora técnica de Cineduca ¹⁴² plantea:

(...) el Programa empezó siendo una cosa, con objetivos muy concretos: como apropiarse del lenguaje (audiovisual), saber analizar y crear con ese lenguaje. Eso es lo básico y concreto. Con el correr de los años se fue problematizando mucho más, o viendo toda la complejidad de lo que significa, a todas las implicancias que hay en eso. ¹⁴³

Del informe final elaborado en 2009 por el Equipo Coordinador Central se desprenden las diferentes dimensiones en que comenzó trabajando el Programa y que mantiene a lo largo de su recorrido:

- la provisión de equipos de rodaje, edición, material filmico y bibliografía sobre creación audiovisual y educación a cada uno de los centros de formación docente con los que se trabaja a nivel país.
- la realización de talleres de formación en territorio por parte del Equipo Central para docentes y estudiantes acompañando a los coordinadores locales.
- el acompañamiento de los Coordinadores Centrales en los rodajes que se realizan en los diferentes centros.
- encuentros nacionales con todos los coordinadores locales.
- la elaboración de materiales teóricos para uso de los Coordinadores Locales.
- la exhibición de las producciones en una instancia nacional a la que concurren representantes de todos los centros involucrados.

A lo largo del proceso se irán sumando otras dimensiones, como lo son la generación de vínculos con otras instituciones y organizaciones educativas y culturales en general. Se articularán acciones en el ámbito nacional, regional e internacional que sumarán formación y experiencias creativas para los integrantes del Programa.

5.2.1 Las propuestas de formación: formación, reflexión, teoría

Un distintivo del Programa es que desde el inicio habilitó el acceso de equipos de rodaje y edición en cada uno de los centros, facilitando la infraestructura para la realización desde el territorio. Equipos que van a ir creciendo en variedad a lo largo de una primera etapa

¹⁴² Coordinadora técnica de Cineduca desde su creación. Maestra de educación primaria, con formación y experiencia en creación audiovisual en diferentes ámbitos al momento de ingresar al cargo. Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁴³ Coordinadora técnica de Cineduca Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

de Cineduca dentro de la propuesta institucional de Formación Docente y que van a otorgar un gran grado de autonomía a los coordinadores locales.

La mayoría de los primeros coordinadores locales aprendieron a utilizar los equipos a partir de experiencias de creación que la Coordinación Central organizó en los Encuentros Nacionales, (los que se realizaron con regularidad hasta 2020 tres veces al año), como en los encuentros en territorio en los que los Coordinadores Centrales se desplazaban a los centros para realizar jornadas de formación. Cámaras, trípodes, grabadores de audio y computadoras con programas de edición profesional fue el equipamiento que entre 2010-2014 llegó a los centros.

Las pautas básicas de trabajo se establecieron en una serie de materiales con lineamientos emanados del Equipo Central. Inicialmente se elaboran unas *guías* para promover la realización de documentales que llevaban como título: “Guía para la realización de un taller documental en cada centro: abordaje de la idea documental, Guía y pautas técnico-organizativas para la realización del corto documental, pautas de preproducción, elaboración de pre guión y escaletas (documentos de guión), edición de fragmentos y cortos documentales, Guía de edición en Adobe Premier”¹⁴⁴

De estos repartidos que se entregaron a todos los centros, junto con la bibliografía (entre 23 y 25 libros sobre realización, apreciación y cine y educación), se desprende que inicialmente el programa apuntó a:

- instalar el documental como género para la creación en la formación docente.
- que los coordinadores con sus estudiantes pudieran realizar todos los pasos para la elaboración de una pieza audiovisual en territorio.
- aportar la base técnica y teórica para que esto sucediera.

En lo que concierne a las realizaciones, si bien las primeras piezas exhibidas en 2009 fueron documentales, en 2010 ya la programación de la *Feria de cortos* proponía 18 cortometrajes, de los cuales 9 eran ficciones, esto lleva a al Equipo Central a desarrollar una línea de trabajo para formar a los coordinadores en este aspecto. Este cambio de rumbo da cuenta de una actitud flexible y de escucha a los intereses que van surgiendo desde los estudiantes con los que trabajan los coordinadores locales.

¹⁴⁴ Programa Cineduca informe del Equipo Central de Cineduca a la DFPD. Aportado por el propio equipo.

En encuentros nacionales y locales, la Coordinación Central propone dispositivos de enseñanza y estrategias pedagógicas que los coordinadores locales van experimentando entre ellos y/o junto a sus estudiantes. A través de estas experiencias se va gestando una propuesta formativa en donde la sinergia entre teoría y práctica es constitutiva. Se conjugan el visionado de películas, análisis de propuestas teóricas y la realización de ejercicios creativos que exploran los diferentes componentes del lenguaje audiovisual en su dimensión estética y ética. Los encuentros nacionales son considerados fundamentales para conocer la heterogeneidad que caracteriza a la formación de educadores a nivel nacional. Según la Coordinadora pedagógica de Cineduca ¹⁴⁵: “(...) las acciones dependen de los coordinadores locales para comprender la diversidad de situaciones. La mirada nacional que permite dialogar y conocer lo que pasa en todo el país.”¹⁴⁶

La formación de los docentes es un punto central para el Programa, considerando en ella no sólo a las instancias brindadas en los encuentros ya referidos sino también a las experiencias de intercambio regional a las que el Programa envía a sus coordinadores como representantes o la Maestría en Educación Audiovisual que se gestó coordinadamente en el ámbito de Flacso Uruguay. En este sentido desde la coordinación central, la coordinadora pedagógica expresa:

Para mí no hay mejor educación que la formación de los docentes. Cuanto más formado está el coordinador audiovisual, más desarrollada va a estar la gestión y la formación que va a dar en su centro, cuanto más oportunidades tenga el coordinador audiovisual mejor. Los coordinadores audiovisuales que han aprovechado la formación, no solo el que hace la Maestría y va al extranjero, sino el que la aprovecha en el sentido de que toma en cuenta, reflexiona sobre lo que hace, llega al centro, piensa, sitúa : eso creo que le hace bien al estudiante. ¹⁴⁷

Desde el Programa se reivindica la formación para promover saberes en un docente reflexivo, capaz de desarrollar prácticas situadas en los escenarios que conoce, que pone en juego la metacognición, la motivación, y la creatividad para definir su propio accionar, haciendo dialogar los objetivos del Programa con los relatos que traen sus estudiantes. Un docente que es concebido como profesional autónomo y creativo por parte de quienes coordinan su labor. En tal sentido la Coordinadora expresa:

Los relatos, las narrativas, los imaginarios son importantes para cualquier persona, Y

¹⁴⁵ Coordinadora central del Programa Cineduca desde 2009. Profesora de Idioma Español y con una Tecnicatura en realización audiovisual, al momento de ingresar al Programa.

¹⁴⁶ Coordinadora Pedagógica del Cineduca. Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁴⁷ Ibidem

en eso, alimentar eso, valorar eso y validar eso, con los relatos que ya vienen es algo que tenemos que potenciar en los estudiantes, como forma, validar sus propios relatos y validar nuevas formas de decir. Cada coordinador lo sitúa según su realidad en su centro. Nosotros íbamos con talleres y después los coordinadores hacían cursos según sus necesidades, los perfiles de sus estudiantes. Nunca armamos un curso y dijimos hagan esto.¹⁴⁸

Para ello el diálogo entre ver y crear se transforma en el eje que atraviesa todo el Programa, jerarquizando las referencias visuales que los coordinadores puedan utilizar para problematizar sus propuestas en territorio. En relación a los objetivos formativos de Cineduca la Coordinadora técnica de Cineduca enumera:

Desde sus inicios, darle una formación a los futuros docentes en educación audiovisual como espectadores más críticos, de apropiarse del lenguaje para la realización, para poder trabajar con sus futuros estudiantes en la comunicación audiovisual, básicamente es eso.¹⁴⁹

El Programa desarrolla un diálogo con las instituciones de Formación Docente en las que realiza talleres, reconociendo los recorridos propios de los estudiantes con los que trabaja y revisando sus propuestas originales al percibir las referencias propia de la cultura visual que están presentes en ellos:

Nuestros talleres fueron mutando. En un principio eran: tipos de planos, tipo de montaje, tipo de escenas y ejemplos. Super conductiva. Después vimos que ellos ya tienen una cuestión incorporada en su mirada el montaje incorporado, de tanto ver, por más que lo que vean están en la televisión u otros productos culturales. Después fuimos modificando la dinámica de los talleres a partir de lo que ellos veían una concepción más constructivista, a partir de una cuestión más invertida. No veníamos a plantear “yo vengo a enseñarte lenguaje audiovisual “ No. Vos ya lo sabés esto es, lo que hacemos un pequeño remate para que vos puedas producir con un ladrillito más, y otro ladrillitos más y más.¹⁵⁰

Se concibe al Programa como una oportunidad para conectar a las instituciones de Formación Docente con el mundo de la cultura visual. La escuela debe estar preparada para abordarla a través de la formación de sus docentes. La necesidad de que un educador tenga elementos formativos para poder dialogar con la cultura visual es imperativo para el Programa, sin acotar al cine como única manifestación de la misma. Al respecto la Coordinadora técnica de Cineduca propone una serie de experiencias y reflexiones que debe vivir el futuro docente en el marco del Programa:

¹⁴⁸ Ibidem

¹⁴⁹ Coordinadora técnica de Cineduca, ., Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁵⁰ Coordinadora pedagógica. Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

Lo que a mi me parece más importante es, primero que tome conciencia de la importancia del audiovisual en la cultura actual y que tome responsabilidad como docente que la escuela tiene que jugar algún papel. Que él experimente en esas producciones o en esas experiencias que haga mostrando cine o mirando cine, que experimente de alguna manera o desarrolle la conciencia de que un docente no puede ser omiso en relación al lenguaje audiovisual o la comunicación audiovisual en la cultura de hoy. Después que se apropie de ese lenguaje y que se sienta capaz de crear con ese lenguaje o producir con ese lenguaje cómo es capaz de escribir o pintar con otros lenguajes ¹⁵¹

Se manifiesta que es necesario que un docente pueda proyectarse con la capacidad de manejar y proponer el uso en el aula del lenguaje audiovisual, al igual que los otros lenguajes con que planifica sus prácticas. Cineduca reivindica un espacio en las prácticas escolares que pueda reconocer y emular la prácticas de la cultura que nos es propia, consumiendo y produciendo registros audiovisuales cotidianamente, pero en clave escolar. En este sentido se propone la presencia de una formación audiovisual para que los docentes y futuros docentes: -dialoguen con las culturas que traen los estudiantes: .

Estaría bueno que los jóvenes uruguayos estudiantes de magisterio produzcan sus historias y si vos llegas y les decís: como el acorazado de Potemkin (...) no va por ahí, (...) estamos en la generación de Netflix. Yo no digo ver los diez más vistos, hay un término medio pero hay que ir negociando, hay un equilibrio, trabajar entre esos mundos culturales, e ir negociando. Ese es el gran desafío y me encanta, ir proponiendo determinados juegos determinados cortes, hasta que en un momento surge. Como yo soy prof, de Idioma español lo hago con los textos, lo tengo incorporado. ¹⁵²

-vivan experiencias que amplíen la mirada a otras creaciones de la cultura audiovisual :

(...) que enriquezca sus referencias culturales, que por lo que hemos visto a través de los años las referencias culturales de un docente es una herramienta que le permite en una clase con más flexibilidad y más pertinencia, con más riqueza en la transmisión de conceptos y contenidos, que parece algo deseable. Que enriquezca su bagaje cultural en lo audiovisual. ¹⁵³

– reconozcan los contextos de creación y circulación que habilitan su consumo:

(...) que comprenda más la cultura audiovisual de hoy en el sentido de los saberes y poderes que circulan en la comunicación audiovisual y entender que lo que habitualmente consumimos necesariamente lo elegimos y hay una forma de consumir eligiendo, buscando y eligiendo mejor. ¹⁵⁴

¹⁵¹ Coordinadora técnica de Cineduca Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020 ¹⁵² Coordinadora pedagógica de Cineduca .Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁵³ Coordinadora técnica de Cineduca Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁵⁴ Ibidem

De esta manera Cineduca propone instalar el audiovisual en el escenario escolar para que el docente lo conciba en múltiples dimensiones:

- desde una dimensión pedagógica, como puente de diálogo entre culturas.
- desde una dimensión artística: como puerta para conocer relatos sobre el mundo.
- desde una dimensión política: como productos en un contexto de poder, cruzado por múltiples intereses que lo condicionan.

Las propuestas están acompañadas por una metodología para poder llevarlas a cabo: cineforos en los centros educativos, difusión de plataformas audiovisuales alternativas y cuestionamientos sobre su pertinencia. Sobre esta posibilidad la Coordinadora técnica plantea:

Yo creo que no es solo un tema de acceso, es un tema que uno tiene que elegir, qué tiene que buscar disfrutar otro tipo de producciones(...)no se como se cambia eso, yo me lo he preguntado, si se cambia a través de una mayor conciencia de eso, si se cambia con prácticas sucesivas que sean gratificantes e interesantes para el estudiante ..se han hecho cine foros y creo que son cosas que resultan.¹⁵⁵

Se reconoce el escenario escolar como un espacio-tiempo para acceder a repertorios culturales que escapan de la oferta mediática, que abren otras rutas de lectura sobre el mundo a través de experiencias audiovisuales colectivas:

En estas cosas de abrirse de Cineduca tiene que ver con abrir los centros educativos, y abrir el centro de formación docente. pero no como una cosa mesiánica que Cineduca te va a cambiar la vida, sino entre todos poner un poco para que los centros educativos sean eso, abrir un poco la ventana para ver otras cosas.¹⁵⁶

Desde la Coordinación Central se percibe a Cineduca como una propuesta disruptiva de la rigidez institucional que caracteriza la organización escolar de la formación docente, tanto en el funcionamiento como en las formas de construir las propuestas de trabajo. En esta estructura, los coordinadores locales son vistos como los actores culturales que protagonizan la concreción, poniendo en juego sus saberes y conocimientos de su lugar.

Los coordinadores están todo el tiempo obligados a negociar con las instituciones, las direcciones, los profesores , pero cualquier experiencia artística y la mayoría de las experiencia de Cineduca corrompen eso porque siempre algo le cuestiona el audiovisual al enfoque teórico, moviliza horarios, forma de trabajo. Los coordinadores negocian con profesores de todo tipo cuando trabajan con las asignaturas,y a veces están interviniendo en los contenidos de las asignaturas, pero no se cuanto queda de eso (...)¹⁵⁷

La coordinación de Cineduca reflexiona sobre una práctica en territorio en la que reconoce la capacidad y la motivación de los docentes a cargo (coordinadores locales) para

¹⁵⁵ Ibidem

¹⁵⁶ Ibidem

¹⁵⁷ Ibidem

conseguir en los espacios instituidos, prácticas instituyentes (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992). Prácticas que no necesitan ser registradas minuciosamente ni normatizadas, reconociendo las múltiples variables que entran en juego para que sucedan, poniendo en valor quizá lo performativo de las mismas (Ellsworth, 2005, Hernandez, 2007):

Eso es un gran conflicto que cada uno lo hace como pueden, hay gente que es más sensible y da cabida a las culturas que ellos (los estudiantes) traen y otros serán más rígidos y serán más directivos¹⁵⁸

En las propuestas de trabajo elaboradas para los Encuentros Nacionales se puede reconocer el interés del Equipo Central por focalizar en aspectos particulares de la creación en ámbitos educativos. En ellas, al recorrido más clásico de cómo se elabora un relato audiovisual, sus pasos y características, se le suman la preocupación estética y ética a partir de problematizar las experiencias en clave pedagógica. Ejemplo de ello es el trabajo abordado en un Encuentro Nacional sobre *niveles de autenticidad* de los proyectos de cortometrajes que se elaboran en los centros. Desde la Coordinación Central se elabora este concepto para como categoría para reconocer el protagonismo estudiantil y “ la comprensión real y visión del lenguaje audiovisual como discurso en sí mismo.”¹⁵⁹ Varias de las propuestas se centran en la elaboración conjunta de materiales a ser incorporados al Programa como documentos de trabajo. Por ejemplo la elaboración de rúbricas para evaluar las producciones audiovisuales en donde se consigna:

Como referentes del programa CINEDUCA son los responsables de elaborar rúbricas que serán utilizadas por los estudiantes para realizar el seguimiento, retroalimentación y evaluación de los cortos producidos¹⁶⁰

Se reconoce así a los docentes coordinadores como productores de conocimiento, aportando desde su saber pedagógico y audiovisual. La Coordinadora pedagógica de Cineduca revisa las transformaciones del Programa reconociendo el protagonismos de los docentes coordinadores en ellas:

Los intereses fundamentales mutan en un programa, ¿no? .
En un inicio era incluir el lenguaje audiovisual como objeto de estudio dentro de formación docente, que tiene varias componentes Como objeto de estudio en tanto estudiar el lenguaje, audiovisual, en tanto creación y realización, en tanto generar sensibilidades estéticas y éticas en relación al lenguaje audiovisual y construir Cineduca como un referente académico, sobre todo en la formación de grado (...)

¹⁵⁸ Ibidem

¹⁵⁹ Cineduca (2015) Propuestas de trabajo del Encuentro Nacional de coordinadores 13 de junio 2015. Doc Interno

¹⁶⁰ Ibidem

Las definiciones se fueron discutiendo, madurando, problematizando. Hay etapas que tienen que ver con proceso de trabajo con los propios coordinadores, la necesidad de los propios coordinadores y los contactos que se van generando, y cómo te vas abriendo.”¹⁶¹

La línea de problematización teórica le permite a la Coordinadora técnica de Cineduca definir al Programa organizado en tres ejes, presentes tanto en la formación de los coordinadores como en la propuestas elaboradas para los estudiantes:

El aprendizaje en la experiencia de recepción audiovisual. El aprendizaje en el rol de creación. El aprendizaje elaborando una reflexión pedagógica. Sobre esos ingredientes, todos los contenidos están atravesados por esos ejes, todos los contenidos están atravesados por esas tres dimensiones.¹⁶²

Desde el Programa se reconoce la necesidad de problematizar la cultura visual desde el territorio escolar y el protagonismo de la escuela como conservadora pero a la vez como un espacio de creación de cultura privilegiado sobre el que hay que actuar por iniciativa y no por omisión:

Como dice Abramowski una de las funciones de la escuela que no se ha perdido y no tiene por qué perderse: organiza, conserva jerarquiza, ordena, y en una retroalimentación. Reordenamos, validamos, justificamos y damos ciertas bases epistemológicas de por qué esta imagen está aquí y no allá. Historizar, esto también es importante. Abramowski lo dice porque mucho se le critica a la escuela por conservadora, pero no hay que tenerle miedo a la palabra conservación porque le da justamente la memoria. Las imágenes que están presentes antes en otras imágenes, que evocan otras. Ahí tenes un lazo cultural, histórico epistemológico que está bueno que un estudiante lo pueda enlazar. Eso lo puede hacer la escuela (...). es la intención. Filandoc es un caso. Eso quizás es un desafío que los coordinadores puedan llevarlo a cabo. Por eso es clave la formación de los coordinadores.¹⁶³

El proceso de crecimiento del Programa se realizó tanto a la interna de la institución como en relación a otras instituciones. Se abrieron oportunidades y surgieron requerimientos que evidencian el valor que se le otorgó a la propuesta elaborada por el Programa para trabajar audiovisual y educación, desde otros actores culturales del país y la región.

Los actores te tiran ideas para armar la trama, empezar a conectarte con el afuera del CFE. Con instituciones que trabajan con Cine y educación. ¿Cómo no perder la esencia de nuestros objetivos que es formar a los estudiantes de magisterio profesorado de grado? Secundaria, Ceibal nos empiezan a pedir cosas. La gran discusión era no perder de vista quienes somos y qué queremos hacer. Nos empezamos a vincular con el ICAU, a trabajar con Atlantidoc, creamos el concurso Filmadoc, reto audiovisual del ICAU, Compromiso audiovisual, mesa de cine y educación que conglomeró a actores formales y no formales. Se elaboró el plan

¹⁶¹ Coordinadora pedagógica de Cineduca. Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁶² Coordinadora técnica de Cineduca. Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁶³ Ibidem

Nacional de educación audiovisual, lo presentamos en el 2014 en la Torre Ejecutiva, que nació de abajo, quedó en la nada.¹⁶⁴

En este marco surgen en 2013 las jornadas de Pedagogía audiovisual. Jornadas de formación e intercambio destinada a los Coordinadores Audiovisuales, profesores de la educación media técnica en la tecnicatura en audiovisuales y el Bachillerato artístico de educación media. En ellas, a través de ponencias, talleres prácticos e intercambios colectivos se ponen en diálogo los saberes académicos, las experiencias artísticas y las reflexiones pedagógicas teniendo como foco, los escenarios educativos.

Recorriendo la programación de las nueve Jornadas se puede reconocer la oportunidad de acceder a múltiples miradas teóricas a nivel nacional y regional para problematizar la creación artística en la cultura contemporánea, junto con talleres coordinados por figuras reconocidas del ámbito artístico. Docentes de todo el país acceden a experiencias formativas vinculando teoría y práctica. Otra dimensión que fue desarrollando el Programa fue el intercambio a nivel internacional en los que participaron Coordinadores Locales y estudiantes de Formación Docente representando al Programa:

Se abrieron puertas al extranjero, en el proceso de la Universidad de la Educación. Contacto con la UFF y UNESPAR y la Universidad Tecnológica de Colombia . La formación de Postgrado (...) ¹⁶⁵

La concepción de gestión y de vínculo entre el equipo se constituye en una de las fortalezas, según el Equipo Coordinador Central, junto a :”la solidez formativa y crítica del propio equipo, el apoyo de las autoridades y la honestidad intelectual de trabajar en base a problemas.”¹⁶⁶ Esta cultura de trabajo colaborativo adquiere su momento más potente cuando se elabora en forma conjunta con los coordinadores locales la estructura del documento que dará cuerpo teórico a la UAPA (Unidad académica de pedagogía audiovisual). Este nuevo espacio académico será el lugar en el que Cineduca proyecte el desarrollo de líneas de trabajo mucho más ambiciosas que las de sus documentos iniciales, construyendo el concepto de *pedagogía audiovisual*.

A diez años de su creación el Programa Cineduca se conforma en la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual luego de múltiples experiencias de creaciones audiovisuales en ámbitos educativos y de reflexiones sobre ellas, en el marco de una Formación Docente que desarrolla su estructura académica en clave universitaria.

¹⁶⁴ Ibidem

¹⁶⁵ Coordinadora pedagógica de Cineduca. Entrevista realizada el 28/12/2020

¹⁶⁶ Ibidem

La Pedagogía Audiovisual es un término que comenzó a utilizarse en 2013 para nombrar a los encuentros ya referidos. Término que se fue nutriendo de concepciones y saberes y finalmente incorporado para definir un concepto teórico a la interna del Programa. En el acta de creación de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual se define a la Pedagogía Audiovisual como:

(...). un campo interdisciplinario de pedagogía cultural en tanto trabaja con la cultura audiovisual y su abordaje educativo. Esta diversidad de áreas implicadas en la Pedagogía Audiovisual está integrada por: teorías de la comunicación y la cultura, antropología, teoría curricular, teorías del aprendizaje, gestión educativa, filosofía de la educación y estética del arte, tecnologías de la información y la comunicación, didáctica cultural (Augustowsky, 2014).¹⁶⁷

El campo del saber que se funda y define en este documento se concibe y se nutre en la interdisciplinariedad para reflexionar y accionar en los procesos de enseñanza que se desarrollan en la cultura visual contemporánea y sus múltiples dimensiones:

(...), la Pedagogía Audiovisual estudia los mecanismos de recepción, circulación y producción audiovisual y su implicancia en el hacer educativo (curricular, formativo, evaluativo, aprendizaje, etc.).¹⁶⁸

El encuadre diferencial que aporta esta Unidad respecto a la enseñanza del audiovisual es la inclusión de competencias de comunicación audiovisual en el perfil profesional docente. Incluye los saberes audiovisuales dentro del campo de las Ciencias de la Educación, lo que implica una transformación en cuanto las relaciones que se han establecido tradicionalmente entre los saberes constitutivos de la formación de docentes. Se propone al lenguaje audiovisual como un componente del trayecto común a todos los educadores al igual que la Pedagogía o la Psicología, dejando de ser un saber de aquellas carreras que se vinculan específicamente con áreas artísticas.

En este documento se propone habilitar la formación del educador en el marco de la Pedagogía Audiovisual, para articular desde los saberes audiovisuales múltiples dimensiones:

El desarrollo del área de la Pedagogía Audiovisual ha dimensionado la formación de los educadores en varios aspectos: en relación a la democratización del acceso al conocimiento, en relación a la garantía del derecho a la educación y a la libre expresión, en relación a la participación autónoma y transformadora de cultura y en la inclusión de recursos que potencian las capacidades de innovar y experimentar en la cultura digital.¹⁶⁹

¹⁶⁷Acta N° 47 Res. N° 2b Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación Exp. 2019-25-5-010065 del 26 de diciembre de 2019.

¹⁶⁸ Ibidem

¹⁶⁹ Ibidem

Se concibe un docente que se posiciona como actor cultural, transformador de su medio en tanto:

Todo docente es un educador audiovisual es encarar la cuestión humana de la educación desde su dimensión socio cultural en la sociedad del conocimiento y la comunicación.¹⁷⁰

Para ello deben recorrer experiencias en los trayectos formativos de enseñanza, investigación y extensión, poniendo en juego una serie de competencias y valores que se postulan como parte de la identidad de un docente que se desempeña en el marco de la cultura visual contemporánea:

las competencias de un educador creativo, la comprensión de la cultura en que deberá desempeñarse como profesional, la función social y cultural del docente, el trabajo horizontal con el educando, la inclusión de la experiencia como base del aprendizaje, la incorporación de los saberes comunitarios en el hacer pedagógico, los vínculos socio pedagógicos grupales y su relación con la producción creativa de conocimiento, la mutación de noción de aula, la construcción de subjetividad a través de los medios, la alfabetización mediática, la mediación como mecanismo de visibilización de sujetos y prácticas alternas y la producción audiovisual.¹⁷¹

En este documento se condensa una multiplicidad de definiciones que fue tomando el Programa. Se establecen postulados en relación al vínculo pedagógico, las formas de aprender y enseñar, los dinámicas de trabajo, las concepciones de aula, los procesos de subjetivación, la visibilización de los sujetos, los diferentes contextos de desempeño, estableciendo un entramado de dimensiones en los que están presentes el lenguaje audiovisual y por lo cual es necesario formarse, reflexionar pedagógicamente y tomar postura para actuar en consecuencia. En esta nueva etapa se reconoce un proceso de reflexión de la experiencia, de vinculación teórica y de articulación con las diferentes dimensiones del quehacer del educador en clave cultural y social, que profundiza la primer propuestas que invitaba a los educadores a conocer el discurso audiovisual para poder interpretarlo y crear con él, integrando el concepto de educador audiovisual como parte de la identidad docente.

La creación como motor.

La creación situada es una de las características básicas del Programa. Según la Coordinadora pedagógica de Cineduca :

¹⁷⁰ Ibidem

¹⁷¹ Ibidem

Desde el comienzo, sin quererlo Cineduca se posicionó en el hacer (...). Nosotros siempre le dimos un lugar central a la creación desde el inicio. Siempre la realización y la creación tuvieron un lugar central en esta idea de aprender haciendo, de generar y producir. No pensamos el cine si no es creando, no lo imaginamos de otra manera, no me lo imagino de otra forma, No se como hacer cine sin crear. Bueno, sería ver aunque el ver también es crear, en el acto de recepción estas interpretando, el acto de interpretar es un acto de creación¹⁷²

En este proceso se fueron instalando tensiones propias de la realización audiovisual, reconociendo las particularidades de crear en ámbitos educativos y reflexionando sobre ello. Un hacer que puso su foco en el valor pedagógico del proceso de creación, en la experiencia, más que en el acabado del producto:

Yo creo que hay algo de lo fallido y lo imperfecto que a mi me gusta y creo que la educación tiene algo de imperfecto, lo dice Paulo Freire. También, el hombre no es perfecto es perfectible y con eso hay que luchar. Y con eso me parece que Cineduca está bueno que haga. Hay que producir, nos hacemos cargo de lo que mostramos (...) Eso también ha sido un aprendizaje, lo que mostramos, no mostramos, luchar contra nuestras propias pulsiones, también estamos en una sociedad muy exitista de lo perfecto (...)¹⁷³

Hay una conciencia de estar formando para habilitar la creación en ámbitos educativos y se analiza cuales son las prioridades en ese contexto. La necesidad de reflexionar sobre ello supuso ir reconociéndose o revisándose en concepciones teóricas existentes, sin perder de vista la experiencia. En relación a este aspecto la Coordinadora técnica de Cineduca propone:

Lo más importante es que tenga una experiencia, que vivan una experiencia de creación y de producción, para mi es la prioridad, pero eso hay que problematizar y complejizarlo un poco (...)¹⁷⁴

Por su parte la Coordinadora pedagógica de Cineduca expresa:

Fuimos visionarios empezando a crear, después fuimos confirmando con los teóricos (...). Hay todo un campo para estudiar con los niños que sería impresionante para trabajar en magisterio y ahí hay que crear. Hay que probar, porque para la creación hay que probar y eso lo vincula con la educación, Porque cada clase es un ensayo, no es algo terminado, es algo a crear y creado, no me lo imagino de otra manera.¹⁷⁵

La escuela es reivindicada como espacio de experimentación colectiva en donde el audiovisual es un lenguaje para expresarse, sin encorsetarse en terminología que pueden

¹⁷² Ibidem

¹⁷³ Ibidem

¹⁷⁴ Coordinadora técnica de Cineduca . Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2020

¹⁷⁵ Ibidem

cercenar la experimentación:

El cine es muy democrático y anárquico. Hay grandes directores que nunca pisaron una escuela de cine. Podés ser un gran teórico y un pésimo cineasta. Quizá en educación tiene que haber un saber para transmitir. Creo que nosotros lo necesitamos a posterior para glosar lo que hacemos y para reflexionar un marco teórico para glosar y luego investigar. Para mí no creo que necesitemos, para mí no es una tensión, lo podés ir construyendo. Probablemente soy completamente ignorante en lo que estoy diciendo. Cineduca tuvo eso: agarró una cámara y filmó. Yo creo que el cine tiene algo de eso, de democracia en ese sentido.¹⁷⁶

Las definiciones teóricas que problematizan el cine como lenguaje, el cine como creación, el cine como dispositivo tecnológico, no son consideradas como prioridades por el Equipo Central que pone su foco en la experiencia vivida por quienes participan viendo y haciendo cine:

El cambio mayor que sucede en el sujeto cuando tiene contacto con Cineduca no es cuestiones instrumentales o cuestiones lingüísticas, sino que tiene que ver con las mentalidades, cuestiones de posicionamiento. Te habilita a pensar como sujeto, ya al momento de mirar a través de la cámara algo en un mundo en el que no miramos sino que transitamos, ya es un momento en donde estamos quietitos mirando algo. Después encima lo editamos jerarquizamos cosas, pero además lo miramos con otros, lo hicimos con otro. Históricamente vos mirás una película que fue hecha 50 años atrás y vos ves la humanidad ahí (...) es una manifestación del ser, es poco transmisible lo que te genera ver una película y si la hiciste vos todavía (...)¹⁷⁷

La creación audiovisual se postula como una experiencia constitutiva dentro de la formación de educadores en la medida que la propia naturaleza de la profesión se concibe en clave creativa y sensible:

En relación con la formación de los docentes, yo creo que los docentes son creadores. Cuando vos sos maestro o profesor, tenés que generar en el otro la sensación de la posibilidad, decía Freire. En un mundo en el que te dicen que no podés, no podés seguir, generar cosas colectivas en donde todo el día es individualismo. Seas maestro, seas profesor, generar un espacio donde te liberes, te emancipes, donde en algún punto te transformes, (...) no sé, para mí es liberador, yo lo hago con mis alumnos. La emoción, el lugar de la emoción, para mí es maravilloso.¹⁷⁸

En este punto se pone de manifiesto una de las particularidades del Programa: la formación docente del Equipo Coordinador. Esto hace que desde la Coordinación Central proyecte y promocióne el potencial del saber y la creación audiovisual en la escuela sostenido por un saber pedagógico. Quienes se han formado como docentes y han experimentado el

¹⁷⁶ Ibidem

¹⁷⁷ Ibidem

¹⁷⁸ Ibidem

vínculo de aula, habitando las instituciones escolares con las que están trabajando, reflexionan en clave pedagógica sobre la construcción de una creación situada. Reflejan un conocimiento teórico y experiencial sobre ese espacio escolar y sus dinámica y confían en la figura del docente coordinador para actuar en su territorio con los saberes compartidos por el Programa. La Coordinadora técnica de Cineduca apuesta a los procesos genuinos que ello provoca:

(...) una creencia que tengo es que la diversidad termina enriqueciendo. La falta de prescripción habilita la diversidad y cuando está habilitado eso la gente trabaja como le parece que debe trabajar, como le parece mejor y como le queda más cómodo, y eso aunque a veces suceden cosas que uno puede decir: “esto se aleja mucho de los objetivos que tenemos”, pero a la larga me parece que eso igual enriquece por que trae cuestionamiento que si la gente está más encaminada en una postura no surgirían, y si uno prescribe mucho la gente deja de ser espontánea, empieza a decir que hace cosas aunque no la haga, se aprende discurso y no prácticas.¹⁷⁹

Esta confianza en los docentes coordinadores se concreta al hablar de las evaluaciones de los cursos y producciones realizados en los diferentes centros conjuntamente con docentes de disciplinas de los cursos curriculares:

La evaluación no ha sido una prioridad del programa. La evaluación es la realización, pasar por el proceso de realización. Los matices tienen que ver más con quien lleva adelante el curso, que una pauta del programa o desde la coordinación. Es un tema álgido ¿cuánto se puede evaluar? Confiamos en que el docente (de la disciplina) tiene criterio para valorar si un estudiante participó de forma comprometida o no. La responsabilidad ahí está en el docente. Un caso puede ser: si logra participar de un equipo que logra elaborar un mensaje que sirve para la evaluación. El coordinador evalúa más subjetivamente pero también más libremente, no se atiene al concepto ¿Qué evaluamos ? ¿Los aprendizajes? Empezamos a poner en casilleros cosas que son muy difíciles de encasillar. El coordinador evalúa con mucho compromiso, porque para los coordinadores le son significativos los procesos, lo que hagan sus estudiantes no les es indiferente. Una recibe los comentarios sobre los compromisos de los estudiantes, “mirá lo que se les ocurrió, mirá lo que hicieron”, así medio salvajemente ,y sin ser algo que nosotros le pidamos.¹⁸⁰

La experiencia de realización es el motor de trabajo del Programa a partir de la cual se teoriza:

(...). en los talleres que hacemos nosotros, algo que hemos mantenido siempre, es partir de la experiencia. Si vas a teorizar algo que sea a partir de una experiencia que viviste. Es un acuerdo bastante instalado. Estamos lejos de enseñar una teoría o explicar lo que dijo fulano del cine o los medios. Siempre estamos trabajando la experiencia de ver o de hacer. Eso lo he mantenido y lo he defendido, tratar de que se cumpla, cuando se trabaja con otro. Pero no sabemos como trabajan exactamente los coordinadores. Uno ve los productos, comparte algunos relatos, comparte algunos

¹⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁰ Ibidem

talleres (...) ¹⁸¹

El Programa motiva a la creación de relatos, proponiendo siempre la realización como experiencia y como formación en quienes lo integran. La reconoce como fundante y propone espacios para su exhibición, pero no lo establece como una obligación. Las producciones de 2009, año en que comenzó el Programa y solo estaba destinado para la carrera de Magisterio, fueron 9 los cortometrajes realizados. Se exhibieron en la *Primera Feria de Cortos de Cineduca*. Las *Ferias Nacionales y Regionales* se desarrollan al cierre de cursos y se exhibe lo realizado en los centros y en otros espacios articulados que Cineduca fue integrando (Filmadoc, Decafi, Reto audiovisual, talleres de intercambio internacional). Son espacios en donde el Programa se abre a la comunidad toda y entre ellas a las autoridades del CFE. A partir del crecimiento de las producciones fue necesario problematizar la selección de lo que se hacía y se exhibía:

Antes éramos muy controladores de los guiones. De alguna forma éramos controladores. Los hacían en los centros y nosotros mandábamos devoluciones y estábamos preguntando y dándole vuelta para ver si tenía un mejor progreso en todo sentido. Y en algún momento no corregimos más guiones por la cantidad de producciones y porque decidimos no hacer más. ¹⁸²

Las decisiones sobre en qué invertir el tiempo de los coordinadores va a estar condicionado en cierto sentido por la dinámica de crecimiento propio que el Programa va adquiriendo. El vertiginoso crecimiento de las producciones van imponiendo revisar sus criterios: desde exhibir la totalidad de lo que se elaboraba, como sucedió en 2009 con los 9 documentales, a tener que establecer nuevos criterios frente a los 98 cortometrajes en 2012 y 204 en 2017 cuando las cinco carreras de educadores del CFE se integraron al programa. En relación a las expectativas de las producciones concretas la Coordinadora técnica reflexiona:

Las culturas populares en general están relacionadas con los audiovisuales de la industria y con los roles sociales que la industria impone. Aquel tema de qué representan y cómo representan nuestros estudiantes, que bueno, creo que eso es una oportunidad para problematizar las representaciones. El tema es que el coordinador que está trabajando con ellos tenga claro eso, sea consciente de ese problema y sea sensible a ese tema y por otro lado tenga capacidad de negociar. Lo importante es que el estudiante se pregunte, que algo se mueva. No es que haga un producto alternativo ni que deje de representar con todos los estereotipos que todos tenemos, venimos cargando, sino que algo en su cabeza se mueva en relación a eso. ¹⁸³

Reflexionar sobre la cultura visual para desmarcarse de los estereotipos impuestos

¹⁸¹ Ibidem

¹⁸² Coordinadora técnica de Cineduca . Entrevista realizada el 28/12/2020

¹⁸³ Ibidem

apostando a un alfabetismo visual crítico (Hernández, 2007) se tornó necesario, se constituyó en un problema estético ético y sobre todo pedagógico. La estrategia de intervención pedagógica para abordar esta problemática habla de las formas de relacionamiento del Equipo Central con los docentes coordinadores:

(...) muchas veces nos planteamos hacer manuales y no pudimos. Uno entra en una contradicción cuando va a hacer un manual y lo termina abandonando. La lectura de manuales desestimula, porque no va por ahí. Nosotros lo único que hemos hecho en el correr de los años es: primero es poder hablar directamente con los coordinadores de un problema, que ahora lo tenemos muy conscientes pero antes no lo teníamos tan consciente. Nosotros veíamos que algunas representaciones eran como muy reproductivistas o muy simplistas y nos preocupaba que futuro docentes pudieran tener esas representaciones tan simples o tan esquemáticas y tratamos de trabajar con el equipo de coordinadores analizando ese tema, analizando los propios temas. Eso creo que sirvió pila y eso, no sé, a partir de qué momento se transformó en algo más natural y formó parte del deber ser. Ahora lo puedo conversar con cualquier Coordinador con bastante naturalidad. En las producciones me da la sensación que ha habido una evolución positiva en el correr de diez años, me da la sensación.¹⁸⁴

Las transformaciones y los aprendizajes no se conciben prescriptivos, no se considera plausible de instalarlo en un manual. Se construye un vínculo particular y específico para cada caso. El número de integrantes del equipo de coordinadores, las horas que inicialmente el Equipo Central contaba para su gestión y la concepción del vínculo pedagógico, de los procesos creativos y formativos fueron gestando esta cultura. Se problematizan las formas de representación cuestionando los estereotipos y las posturas “simplistas” para proponer decisiones reflexivas. El acompañamiento del Equipo Central de los procesos locales es un pilar fundamental para poder ir aprehendiendo la realidad e ir generando acciones en consecuencia. En 2013 se elabora un *Protocolo de producciones de video para feria*.¹⁸⁵ En este protocolo se establece el necesario acompañamiento del Equipo Central en el proceso de creación de las piezas posibles de exhibirse a través del intercambio de ideas, la presencia de los Coordinadores Centrales en rodajes, precisiones en cuanto a la entrega en fecha y los formatos técnicos de las piezas a exhibir. Se reconoce aquí una tensión entre la autonomía de creación inicial de los Coordinadores Locales, y la presencia del Equipo Central a la hora de definir las piezas que se van a exhibir.

La libertad de creación entra en conflicto con los objetivos del Programa en tanto se jerarquiza una mirada crítica de la cultura visual. La creación valorada desde el comienzo de la propuesta se pone en tensión con criterios éticos y estéticos que el Programa pone en juego

¹⁸⁴ Ibidem

¹⁸⁵ Programa Cineduca. (2013) Protocolo de producción de videos para la feria 2013. Documento interno.

a la hora de pautar lo que se debe crear desde ámbitos educativos. Esto se puede reconocer en los criterios a la hora de exhibir las producciones en las Ferias Nacionales. La Coordinadora técnica de Cineduca expone:

A veces el apego a la experiencia no habilita la criticidad frente a lo que se ve(...) Son criterios éticos e ideológicos para definir lo que nos pasa. Son representaciones que menosprecian a las personas o presentan una figura del docente mediocre o negligente. Docentes o muy ignorantes o muy violentos cuando no es el tema. No se si está bien o mal, creo que está bien. Quizá no es censura, pero a la hora de elegir el Coordinador elige por otros (cortos) en donde los procesos fueron más ricos.¹⁸⁶

En 2015 se decide hacer una comisión con Coordinadores Locales con el fin de seleccionar un cortometraje por centro para la Feria nacional en una exhibición que implicó dos salas simultáneas. Se amplía así la base de quienes deciden, se evidencia la confianza hacia el criterio de los coordinadores locales y se enriquece y problematiza el visionado sumando a la pregunta de ¿qué mostrar? el ¿para qué mostrar creaciones realizadas en ámbitos educativos? En ese marco se decide incorporar a la exhibición de la Feria, paneles de estudiantes que intercambian con el público sobre el proceso creativo, reconociendo la importancia de explicitar la riqueza del proceso que contextualiza la creación y reflexionar sobre la potencia pedagógica de la creación audiovisual en ámbitos educativos. La Coordinadora técnica de Cineduca argumenta la importancia de hacer foco en este proceso:

La producción no es un fin en sí mismo, sino que es un proceso formativo para los que participan en ellas, todo lo que se decide y se propone. La actividad va en función de eso. Cómo el grupo se vincula con los otros. Qué va a ser filmado y cómo toma las decisiones. Contar con ese lenguaje y esa capacidad de producción te habilita como un ciudadano más crítico y más autónomo, como otra forma de generar conocimiento de generar acciones sociales, acciones con otros.¹⁸⁷

Estas medidas dan cuenta de un Programa que va resolviendo las situaciones que se presentan por promover la autonomía creativa en marcos institucionales que imponen limitantes que llevan a precisiones en cuanto a el abordaje temático, estético y ético presente en las producciones. Surgen acotaciones que llaman a cuidar el equilibrio entre la experiencia del hacer y las características del producto a ser compartido. Desde la Coordinación se apuesta a desarrollar la formación en detrimento del control, dar elementos para tomar decisiones fundadas a docentes que se conciben con criterios para hacerlo.

¹⁸⁶ Entrevista a la Coordinadora técnica de Cineduca el 28 de diciembre de 2020

¹⁸⁷ Entrevista a la Coordinadora técnica de Cineduca el 28 de diciembre de 2020

Por otra parte los Coordinadores Locales forman parte de lógicas y culturas institucionales propias de sus centros que no siempre comparten o habilitan la creación en los términos en lo que los propone el Programa. Allí se instala un ámbito de negociaciones en relación al sentido y el objetivo del lugar de los relatos audiovisuales en escenarios escolares. Para afrontar esta situación desde el Programa se elaboró un documento que da cuenta de las *Modalidades de realización de trabajos audiovisuales en los centros*¹⁸⁸. En él se enumeran diferentes formatos posibles de audiovisuales a realizar : video registros, cortometrajes a pedido de la institución, cortometrajes con fines de aprendizaje, acompañados de indicaciones técnicas y estéticas que dan herramientas para responder a requerimientos de las autoridades institucionales más que a los objetivos iniciales del Programa. Con estas acciones se reconoce que si bien el Programa va definiendo cada vez con mayor precisión el rol del docente como articulador cultural y transformador de sus realidades, reconoce las particularidades de las instituciones en las que se desarrollan la labor y realiza intervenciones para dar una impronta particular a los productos audiovisuales que se realizan desde cada ámbito. Así, ritmo, inteligibilidad, creación colectiva, capacidad expresiva y protagonismo de diferentes actores institucionales, son recomendaciones que se proponen para cualquier pieza audiovisual que se realice con la implicación del Coordinador Local de Cineduca.

Desde 2018 el Programa ha incorporado otras formas de hacer cine y dialogar con el audiovisual. Se han tendido puentes con otras experiencias formativas que abrieron nuevos horizontes creativos que rejerarquizan lo procedimientos a promover en el aula. Intercambios con las propuestas de Cezar Migliorin de ID y con Alain Bergalá (ambos referenciados en este trabajo) han otorgado nuevos elementos para revisar lo que se espera que suceda en las aulas. Se incursiona en la exploración de la especificidad estética y ética del cine, quitándole el peso a la narración:

Con ese tipo de propuestas tenemos una herramienta para lograr productos más genuinos, o los participantes puedan hacer un trabajo más propio, más relacionados a su realidad inmediata o a su vida cotidiana. La metodología de Inventar con la Diferencia es una oportunidad importante para superar ese problema. Pueden seguir haciendo cortometrajes narrativos o contar historias pero tener esas instancias ayuda en ese sentido¹⁸⁹.

¹⁸⁸ Programa Cineduca *Modalidades de realización de trabajos audiovisuales en los centros* Documento interno

¹⁸⁹ Entrevista a la Coordinadora técnica de Cineduca 8/12/2020

Se profundiza en la dimensión artística del cine pero sin desconocer la diversidad de formas expresivas que habilita el audiovisual, como parte de la naturaleza del escenario escolar que implica mostrar el mundo. En relación a este aspecto la Coordinadora técnica de Cineduca expresa:

Moverse de la especificidad (de la creación audiovisual) contrae riesgos pero no se puede ser tan dogmáticos, y aparte hay una cantidad de territorios que el audiovisual interviene que son riquísimas y se tiene que dialogar. Creo que el Coordinador tiene que tener claro cuál es su esencia porque sino en una institución te come la institución.¹⁹⁰

La conciencia de la creación situada aparece una vez más y reconoce que los futuros docentes serán parte de instituciones similares en donde pueden encontrar resistencias y deberán generar estrategias. Deben incorporar la faceta técnica del audiovisual, pero no perder de vista las dimensiones estéticas y éticas de la creación, no dejarse absorber por la estética del aula:

De la misma manera que decimos que el docente es un editor y busca recursos en la red, también tiene que poder producir. Para ser ese DJ tiene que saber producir. Aunque no produzca directamente los recursos, porque si vos no sabes bajar un video y cortar y pegar básicamente no lo podés hacer. Cada vez va más de la mano eso. Si bien no es nuestra prioridad, entiendo que es re importante (...).pero nos van a agarrar para eso y adiós el arte.¹⁹¹

Desde el propio Programa se reconocen los múltiples ámbitos en que se desarrollan y circulan los relatos audiovisuales dentro de la cultura visual contemporánea. Se habilita la exploración de diferentes formatos y formas de relacionarse con ellos, pero se reivindica la dimensión artística como estructurante de sentido para las prácticas.

5.2.2 La mirada de los formadores formados: la potencia de la creación

Los formadores entrevistados para este trabajo son docentes que han experimentado la formación propuesta por Cineduca. Ambos son maestros y actuales Coordinadores Locales del Programa en centros de formación del interior del país, en donde la mayoría de los estudiantes cursan la carrera de maestros de educación primaria. Ambos reconocen que la formación audiovisual que poseen la han iniciado y profundizado en ámbitos gestados por Cineduca.

¹⁹⁰ Ibidem

¹⁹¹ Ibidem

La docente ingresa a Cineduca en 2010 y es confirmada en su cargo en 2013 por el llamado de oposición y méritos que se realizó en ese año, desempeñando su rol en un IFD¹⁹² del interior. El docente tiene un recorrido más diverso dentro del Programa ya que participó en instancias de creación audiovisual siendo estudiantes de Magisterio en su IFD y años después, ya recibido, pasa a integrar el equipo de coordinadores locales desempeñándose en el mismo IFD. Ambos han participado de los encuentros de formación que organiza el Programa en sus Encuentros nacionales y las jornadas de Pedagogía Audiovisual, como en el Diploma Educación, Imágenes y Medios, brindado por Flacso Argentina, en el que los coordinadores participaron por gestiones hechas por el Programa. Actualmente el docente es maestrando de la Maestría de Pedagogía Audiovisual en Flacso Uruguay, originada a propuestas del Programa Cineduca y en el que los coordinadores cuentan con becas surgidas del Consejo de Formación en Educación. La docente acompaña a los estudiantes de esta maestría como tutora de seminarios de la misma.

Los recorridos formativos de ambos permiten visualizar a un Programa que ha gestionado espacios académicos para los docentes que buscan profundizar su formación en relación a una mirada pedagógica de la cultura visual. Espacios que se fueron a buscar al exterior o se crearon por parte del propio Programa, articulando con otras instituciones que puedan legitimar una formación de Maestría, ya que el ámbito del Consejo de Formación Docente no cuenta con la habilitación normativa para hacerlo.

La docente, como coordinadora audiovisual reconoce desde su experiencia en el centro, las fortalezas del Programa por acompañar el valor de la cultura visual contemporánea y dar herramientas para participar creativamente en ella:

(...) se ha consolidado y se ha transformado en un punto de referencia primero por el tiempo en el que estamos, el audiovisual forma parte de nuestras vidas como habitantes del mundo, entonces Cineduca aporta muy fuertemente un espacio en donde se trata el audiovisual y no solamente como hora de ver un video, de que se trata la película, sino como un espacio que le ha permitido a los estudiantes el poder producir. El poder decir: Yo tengo una idea y la puedo expresar, sea un documental, un videoclip, una ficción.¹⁹³

¹⁹² IFD. Sigla de los Institutos de Formación Docente, institutos ubicados en el interior del país que originariamente brindaron la Carrera de Maestro de Educación Común, sumándose luego algunas asignaturas de la Carrera de Profesor de Educación Media y de Maestro de Primera Infancia.

¹⁹³ Entrevista a Coordinadora Audiovisual Local de Cineduca desde 2009 realizada el 16 de marzo de 2021

La posibilidad de creación colectiva en la propia carrera de formación la considera un elemento sustancial que se desmarca de las propuestas en general que se le ofrecen al futuro docente:

Le ha dado herramientas a la persona, a un grupo de personas, porque siempre apostamos a la creación en equipo, en grupo, le ha permitido expresar algo para los demás, a través de las imágenes que es sumamente motivante. Tomar una cámara, crear un guión, remueve una cierta energía de las personas que luego se ve en ese entusiasmo en esa motivación que se ve cuando ellos se reúnen, crean, pasan por ahí.¹⁹⁴

Recordando su experiencia como estudiante en ese mismo sentido expresa:

(...)yo había tenido la experiencia en 2009 de conocer Cineduca porque vinieron los coordinadores centrales a Salto y habíamos experimentado con un dibujo animado y un documental sobre las Misiones pedagógicas, fuimos al interior de Salto Yo quedé como encantado. Yo dije que bueno esta esto que te abre una puerta, un abanico, un horizonte de cosas que yo no lo tenía tan claro. Quedé encantado: qué bueno seguir trabajando en esto cuando vayan a la escuela seguir trabajando en esto (...). Pero cuando vas a la escuela no había ni siquiera en el colectivo de los docentes está la idea de hacer cine.¹⁹⁵

Su experiencia creativa como estudiante lo motivó a desarrollar proyectos de cine en las escuelas en las que comenzó su labor como maestro, reconociendo su paso por Cineduca como una fortaleza en relación al resto de los colegas. En retrospectiva rescata todo lo que potencia el proceso creativo en los niños y sus aprendizajes en la escuela, en la comunidad y en sí mismo, aunque al revisar las producciones reconoce que la calidad del producto hoy no le convence:

En retrospectiva un dice: yo hacía estos mamarrachos. Era muy emotivo todo porque dejaba cosas muy lindas en los niños, que reunía a la familia, que los niños se motivaban desde otro lugar, que servía para trabajar otros contenidos, que se potenciaban en las áreas de estudio, que se puede trabajar la oralidad (bien cabeza de maestro), la escritura con los guiones, que bueno que usen las cámaras y usen las ceibalitas. Y ahí nos empezamos a nutrir de bibliografía por ética, empecé a hacer una tecnicatura que decía algo de cine y empezas por vos mismo a formarte por caminos, y empezas vos mismo a hacer ese recorridos y hacer cosas que vayan por el lado del arte por caminos paralelos.¹⁹⁶

Las mismas dinámicas que se plantearon desde el Equipo Central en relación al recorrido del Programa en general, las plantea el Coordinador local cuando recuerda su experiencia en el ámbito escolar como maestro: creación, motivación, involucramiento,

¹⁹⁴ Ibidem

¹⁹⁵ Entrevista a Coordinador local realizado el 27 de abril de 2021 ¹⁹⁶
Ibidem

necesidad de búsqueda teórica y formación. El motor del movimiento: reconocer la riqueza de la experiencia de creación audiovisual que nutre y moviliza la realidad áulica. Comparte una experiencia que se generó de maestros a maestros a partir de un equipo que él integró como novel docente formado en Cineduca, contando con el acompañamiento en territorio del Coordinador local de Cineduca del momento en el IFD:

Esto empezó a contagiar gente y armamos un festival que lo aguantamos por 7 años que se llama “Corten aulas “ y llegamos a tener cientos de cortos hechos por niños y maestros. Esto empezó a convocar y abrió una puerta (...). No era “uau” del punto de vista técnico, sino toda eso que movía, que movía de niños haciendo cine como podían, con celulares, cada corto era una historia que hizo una escuela o u grupo docentes (...). y al otro año estaba más empoderados . Nosotros íbamos a hacer un apoyo, donde nos decían: -nosotros no tenemos ni idea-, -nosotros tampoco (les decíamos), pero descubrí esto y experimentamos esto otro y está bueno. No estás solo y tampoco te vamos a calificar, es que tengas otra mirada-. A este proyecto le llamamos educación integral: porque integraba las áreas, los agentes, la familia. De forma paralela íbamos haciendo eso e íbamos formándonos. Eso me abrió la puerta a Cineduca¹⁹⁷

Equipos, comunidades, procesos creativos que van creciendo en escuelas rurales y urbanas. Un espacio de creación colaborativo en el que no media la calificación sino la posibilidad de enunciación a través de los relatos audiovisuales. Las propuestas de trabajo de Cineduca desestructura parte de la cultura escolar poniendo en juego tecnología, expresión y movimiento a quienes se integran voluntariamente:

Si bien Cineduca tiene materias optativas en Ed Soc. en MPI, en el resto de las experiencias de Profesorado y Magisterio que está de una manera extracurricular, se puede percibir que los saca a los estudiantes de esa: estudió, tengo el examen, rompe la estructura de hacer siempre lo mismo: leo, aplico. Esto del cine moviliza todo el cuerpo, moviliza la mente, el moverme, el ir el trasladarme, hay una parte física , de ejecución, de creación. La creación mueve algo distinto en ellos. Esa experiencia que queremos que todos los años pasen, que se atraviesen, sea lo que sea el producto, es algo fundamental.¹⁹⁸

Cineduca proponen una experiencia de creación que no necesariamente está vinculada a la didáctica-práctica de la escuela. Que habilita relatos para pensar en un mundo que se habita con imágenes y sonidos en múltiples dimensiones: como estudiante, como futuro maestro, como persona, como grupo que comparte y construye un diálogo habilitado en el espacio de su formación como educador.

(...) ese espacio que se creó para crear me parece que le ha dado a cada centro ese

¹⁹⁷ Ibidem

¹⁹⁸ Entrevista a Coordinadora audiovisual local de Cineduca realizada el 16 de marzo de 2021

motor que se va bombeando año a año con diferentes proyectos y luego esos proyectos se muestran a los demás: yo pensé en esto, en esta historia, esto pasó en la escuela y yo te los estoy mostrando y vos me vas a ver y vas a poder opinar.. Cineduca se ha transformado en una creación de productos en los cuales nos visualizamos. Esa creación es propia y forma parte de una identidad. De un grupo.¹⁹⁹

El Coordinador reconoce que su interés inicial por Cineduca, su acercamiento al Programa como estudiante, tuvo más que ver con una forma de actuar del Equipo Central que por el saber audiovisual en sí:

A mi inicialmente no me convocó el Programa sino las personas que estaban. Yo vi en ese entonces en las personas que estaban en Cineduca, cuando fueron al territorio, cuando fueron a Salto cuando yo era estudiante, vi personas enamoradas de lo que hacían. En nuestra carrera vos ves que hay gente que hace cosas para cumplir (...) y yo sentía que era gente igual que yo, que capaz que no la tenían tan clara en ese entonces, porque era un programa que estaba naciendo, pero las personas que estaban, estaban convencidas. Y eso lo veía también en Ángel (coordinador local del IFD de Salto en ese momento).²⁰⁰

El Equipo Central, su cultura de trabajo, sus formas de comunicación, compromiso y entusiasmo son pieza fundamental para el desarrollo del proyecto que él como estudiante percibe, dando cuenta de la evaluación que los estudiantes hacen de sus docentes. Esta evaluación inversa (del estudiante al docente) va construyendo un vínculo con el saber por parte de quienes están transitando la formación para constituirse en futuros docentes. Interesante devolución de lo que el estudiante valora en un docente: quizá no tanta claridad teórica, pero un gran enamoramiento de su trabajo. La valoración en donde prima lo sensible más que lo racional, en tanto *lo que no se puede explicar con claridad*, es algo que reitera al recordar otros momentos dentro de su participación en el Programa:

Una profesora me dijo, ¿qué hacen con esas cámaras? Yo estaba dejando una clase y le dije: mirá que lindo, vamos hacer un documental, vamos a ir a pueblo Fernández que queda a 200 km de Salto a entrevistar a un alumno de Julio Castro, un hombre adulto que está vivo. Ella se paró con las manos en la cintura y me dijo: -¿ y eso a vos que te va a servir para salvar la materia? no podés desvestir un santo para vestir otro-. Yo sentía, no lo entendía pero sentía que eso tenía que ver con la formación de uno, que no era sólo entre cuatro paredes, (hoy se habla mucho de aula extendida), porque vi que esas personas de alguna forma me contagiaron, fue una aventura que no se sabe bien a dónde iba pero que tenía que ir, a algo que el tiempo me dio la razón.²⁰¹

Las resistencias que se generan hacia un Programa de carácter extracurricular, que a su vez propone el desarrollo de un lenguaje que se percibe extraño al ámbito escolar, es algo

¹⁹⁹ Ibidem

²⁰⁰ Entrevista a Coordinador local realizada el 27 de abril 2021

²⁰¹ Ibidem

que el Coordinador local vivió como estudiante pero también posteriormente como Coordinador. Desde parte del plantel docente se manifiesta una cultura institucional que se resiste a romper los recorridos curriculares tradicionales y valora solo lo *calificable* de todo lo que se genera en el ámbito escolar.

Las resistencias institucionales al espacio de creación que propone Cineduca se evidencian por gran parte del equipo de Coordinadores Locales :

Vos escuchabas a los distintos Coordinadores en las reuniones: hay centros que te piensan que sos el fotógrafo, el que tenés que filmar el salón de actos, Y otros docentes que decían: haceme un videito de fotosíntesis para mañana. A mi me generó el efecto rebote, no me voy a enojar con eso, al contrario. Yo lo tomé como desafío de demostrar que se podían hacer cosas diferentes o no solo así. Al ir trabajando con docentes, ir generando alianzas con los docentes: con tu disciplina que tiene sus particularidades, ¿cómo podemos trazar un diálogo?²⁰²

La actitud de generar estrategias y espacios de trabajo que no supongan una postura dicotómica sino dialógica, es algo que propone para su centro, recorrido que se reconoce en las prácticas de varios Coordinadores y sus producciones. Desde el conocimiento de los colegas de cada centro, el coordinador local va construyendo estrategias pedagógicas con sus pares para crear relatos vinculados a conceptos disciplinares o procesos temáticos de los cursos obligatorios de las carreras Estos, para él redundan en transformaciones de las prácticas pedagógicas de los futuros docentes:

Cuando empezás a caminar, cuando las estudiantes están involucrados, y los docentes veían que con un corto de ficción que no tiene que ver directamente con su materia podían trabajar, te decían: -que indirectamente con los estudiantes participan desde este lugar y a mi me movilizó una cantidad de cosas para repensar mi práctica-.. Yo creo que Cineduca hizo repensar las prácticas de muchos docentes. Después de uno o dos años te ven y te dicen: -Qué bueno lo que hicimos, sabes que ahora le pido a los estudiantes que hagan esto y aquello-(...)²⁰³

El Coordinador local visualiza que todo el Instituto va reconociendo el lugar y el potencial creativo y pedagógico de Cineduca. El proceso es de varios: el Coordinador Audiovisual Local, los docentes, los estudiantes y equipos directivos que va validando y muchas veces promoviendo las actividades que trastocan la trama curricular clásica. Quien está a cargo de coordinar la creación audiovisual tiene que poder dialogar con todos los actores institucionales y reflexionar creativamente sobre la potencia del lenguaje audiovisual para poder ser desarrollado en cada caso particular:

Vos vas construyendo en el camino con los docentes. Al principio piensas que sos el

²⁰² Ibidem

²⁰³ Ibidem

fotógrafo, o el que arregla la tele, entonces yo no los juzgaba a los docentes porque todos estábamos haciendo ese camino. Ellos no tienen porque saber que el cine y los audiovisuales están buenísimos, no tienen porque saberlo, porque se formaron para enseñar biología. Entonces el desafío era convencerse uno y después convencer al otro para que vean que esto no caía con un paracaídas.²⁰⁴

Reconocer el lugar del audiovisual en ámbitos educativos no compete únicamente al coordinador en relación a sus estudiantes, es un valor que se busca difundir en toda la institución, como parte de las propuestas y experiencias que se puedan generar con múltiples actores en los recorridos curriculares organizados disciplinariamente. Esta flexibilidad del Programa que permite adecuarse a los múltiples escenarios institucionales que componen la Formación Docente a nivel nacional es una de las características que Johana resalta al hablar de la impronta de trabajo que los Coordinadores Centrales instalaron como sello:

El Programa fue hecho por un grupo de personas que apostaron por el audiovisual pero no está todo laudado. Por algo es único en la región. El mismo Programa se ha autoconstruido y ha podido tomar los insumos de todos sus participantes para seguir haciéndose. El programa en 2009, cuando empezó, empezó con algunos objetivos pero se ha podido conformar e ir creando y respetar los contextos diferentes educativos en los que estamos todos los coordinadores. No es lo mismo la realidad del IPA (Instituto de Profesores Artigas²⁰⁵) que de un instituto pequeño (...) Y ese respeto es lo que hace que Cineduca sea algo flexible, que puede ir ajustándose a la realidad, No hay que cumplir con esto y esto y este es el programa. En esa gran diversidad ha ido ganando, expandiendo, ha ido consolidando en la formación audiovisual un abanico de posibilidades de una manera contextualizada y de escucha y de respeto por lo que está haciendo cada uno y por el tema de aprender del resto.²⁰⁶

La percepción de que el Programa se construye entre todos reafirma la valoración que se evidenciaba cuando analizamos los documentos de trabajos propuestas por los Coordinadores centrales en los encuentros nacionales. Propuestas elaboradas en colectivo con los docentes que forman a los futuros formadores, Coordinadores Locales que sienten que el conocimiento circula:

Hay gente valiosa, y super metida en esto que es super generosa, que dice yo pensé en esto, lo brino, lo doy. Me haces acordar de un compañero que está con los Copyright, los derechos comunes de todos, brinda los derechos comunes de todos . Cineduca también es esto. No estoy haciendo algo para vender. Estoy haciendo algo, una comunidad. Es una práctica, una militancia de la democracia en buen sentido. El papel de Cineduca es para todos, devolverle a la sociedad recursos de muy buena calidad .²⁰⁷

²⁰⁴ Ibidem

²⁰⁵ El IPA (Instituto de Profesores Artigas es el instituto de formación de docentes de educación media de la capital del país que en 2020 cuenta con el 20 por ciento de la matrícula de inscripción a nivel país.

²⁰⁶ Entrevista a Coordinadora local de Cineduca realizada el 16 de marzo de 2021

²⁰⁷ Ibidem

La Coordinadora se autopercibe como parte de una reflexión colectiva de la que surgen las definiciones básicas de un programa que se transforma, como la propia concepción del perfil del Coordinador Local y las propuestas que debe habilitar para sus estudiantes:

En los encuentros anuales que estamos todos juntos nos hacemos la pregunta: ¿qué perfil tenemos? ¿De que tiene que hacerse cargo? Quizá está escrito pero me parece que en estas construcciones colectivas he formado mi perfil del Coordinador. Quizá está escrito en algún lado pero no se si con todos estos elementos. Creo que ha surgido de una construcción colectiva, de un imaginario, tipo el arquetipo del Coordinador Audiovisual . Me parece que surge de una observación, como la estamos haciendo con vos.

La observación de todo lo que pasa en Uruguay, del espíritu que sobrevuela.²⁰⁸

Se busca integrar al lenguaje audiovisual como un medio de expresión para hablar del mundo, con la óptica que la disciplina le impregna o creando historias para poder analizarlas desde el sentido de la misma. Eso implica creatividad, imaginación y conocimiento del proceso a vincular. Elemento que muchas veces los docentes de aula no logran que sus estudiantes pongan en juego con otras propuestas de clase. El desafío es constante, porque la obligatoriedad no está asociada al Programa:

Hay un pedido de que esto tiene que quedar institucionalizado, que sea una clase. Eso tiene un peligro de que te aburgueses, que vos sabes que es una clase y los estudiantes van a ir porque no les queda otra, vayan por obligación. Para mí cada año me siento en el desafío de enamorar a la gente del programa entonces estás siempre activo y creativo, que no das nada por sentado. Conquistar a gente que se sume a una propuesta que es un desafío contarla.²⁰⁹

El docente que promueve la creación audiovisual negocia espacios de trabajos múltiples en la institución porque la transversalidad del lenguaje audiovisual lo habilita. Espacio que se transforman en experiencias formativas para los futuros docentes pero también para los docentes de formación de docente de otras de disciplinas que muchas veces acompañan en las propuestas y para los propios coordinadores locales que se han ido construyendo como tales en el propio devenir del Programa:

Año a año vamos tratando de renovar, y de mostrar a los demás, quienes somos, que hacemos, a dónde vamos, Cada vez más el equipo está más estrecho y tiene conocimiento de los actores, que tiene algo de bien o mal, pero más de bien. Conocemos la fortaleza de cada uno, sabemos con quienes podemos trabajar. Y en esa diversidad está la solidez del equipo, y en la permanencia, porque casi todos han permanecido, el 80 por ciento de las personas han querido trabajar en este rol. Por

²⁰⁸ Ibidem

²⁰⁹ Entrevista a Coordinador local de Cineduca realizada el 27 de abril 2021

algo es. Por el disfrute del trabajo, Cuando el trabajo se convierte en algo disfrutable es algo más motivante. Como decía Cristian Pauls, el trabajo es la vida de uno y si vos te ves en ese trabajo te llena mas de satisfacciones mucho más disfrutable, no es una rutina y todo va por ese entusiasmo que genera la creación, me parece a mi.²¹⁰

Las experiencias de creación conjugan el entusiasmo de los docentes y los estudiantes que ven transformadas sus prácticas y las formas de vivir su profesión. A la hora de proyectar el trabajo concreto con los estudiantes, el Coordinador se organiza en pos del desarrollo de una serie de competencias que no cumplen una función de evaluación, sino que las define para darle sentido al mismo. En este marco la alfabetización audiovisual es propuestas como competencia estructurante, una responsabilidad dentro de la labor docente situada en la cultura visual en que se desempeña:

(...) yo no voy con un contenido marcado pero si me marco competencias. Yo me tomo como dos o tres competencias: que los estudiantes puedan leer discursos audiovisuales, que nos influyen a nosotros y a los niños y para eso tenemos que saber leerlos.²¹¹

Aquí prioriza en su relato al docente concebido como un comunicador que se vale del lenguaje audiovisual en una doble dimensión: cuando selecciona lo que instala para ser visto en un aula, pero también desarrollando la posibilidad de crear relatos propios.

Tenemos que ser comunicadores, pensar cómo comunicamos, cómo (el docente) se posiciona como comunicador que utiliza medios audiovisuales, puede crear discursos propios, y soy un defensor que el maestro puede crear discursos y recursos propios. Para todo esto tengo que saber cómo leer una imagen, montar un corto. Entonces tengo que saber de un plano, cómo guionar, como armar una escena, la luz. Cosas que tiene que ver con el lenguaje desde el ver, el hacer y como comunico.

Yo transmito lo que vamos trabajando en Cineduca de la misma manera que yo lo trabajo para tener un punto por donde va la cosa.²¹²

El trabajo en su centro lo remite a “el trabajo que hacemos en Cineduca”, refiriéndose a un abordaje específico que él reconoce en relación al lenguaje audiovisual en la formación de docentes y en el ámbito escolar posterior. En él se parte de una concepción de docente que articula desde sus aulas con la cultura contemporánea, fuertemente audiovisual y se vale de los diferentes lenguajes para comunicar. Por lo que debe tener elementos para decidir qué mirar, pero también para ser productor y crear sus propios recursos, discursos y relatos sobre la realidad.

²¹⁰ Entrevista a Coordinadora local realizada el 16 de marzo de 2021

²¹¹ Entrevista a Coordinador local realizada el 27 de abril 2021

²¹² Ibidem

En este mismo sentido la Coordinadora local remarca el diálogo con la cultura visual contemporánea que se instala en las propuestas de Cineduca. No hay exhibiciones preestablecidas, se recupera lo hecho, lo que los estudiantes traen consigo, lo que el Coordinador considera que pueda contribuir a la creación:

En general hay una parte más tradicional que es la formación en el lenguaje audiovisual. Los estudiantes que no han pasado por ningún curso, no han visto nada de la imagen, escritura del guión (...) ver un poco de todo para tener idea de lo que se trata (...)²¹³

Sin embargo ella reconoce su procesos propio de reflexión y apropiación de ciertas propuestas que llegaron desde los ámbitos formativos que le propuso Cineduca, a partir de los cuales revisa su abordaje y se arriesga a la creación como experiencia sin la necesidad de instalar la teoría previa :

Cada vez más me he propuesto tener más propuestas de creación desde el principio. Antes por esa cosa de ensayo y error la creación estaba al final. Creo que después, visualizando las experiencias brasileñas, con los dispositivos y demás, me he sentido yo más libre de decir, no y ya pueden hacer cine, desde el día uno se puede hacer cine. Me he propuesto y ha resultado muy bien , comienzo con la parte "teórica" ejercicios o dispositivos de creación, personalmente he tratado de conjugar desde el día uno, o el día dos posibilidades de creación. mínimas que pongan al individuo en esa posición de decir donde me paro, qué hago , qué digo. Lo más minimalista muchas veces es lo más rico para analizar. A veces solo tomar una secuencia, compartir un objeto desde un plano secuencia ya lleva una intencionalidad, quiere transmitir un mensaje, una historia. Tiene que estar presente enseguida. porque eso también va motivando, tiene que ver con la propia práctica individual y después colectiva, con el audiovisual.²¹⁴

De esta manera va armando los talleres en diálogo con las particularidades de los propios grupos que lo integran, teniendo una caja de herramientas teóricas y prácticas que pone en juego según el devenir de la experiencia de estar juntos para hablar de cultura visual y crear relatos, para ser parte creativamente de la misma:

Los contenidos a visualizar están supeditados a las necesidades e inquietudes de los diferentes talleres. Mostrar materiales del equipo Cineduca, del mundo del cine y también ver ellos que traen, que les gusta y mostrarles otra cosa, a raíz de lo que estás diciendo, te muestro otra cosa. Y cuando se están acercando al trabajo final, ahí sí, darles referencias visuales para construir su mensaje. Porque de la nada tampoco vamos a pretender que se haga cine, todos tenemos referencias previas. El arte no empieza de la nada: el arte se basa en la apreciación, el conocimiento de elementos , tanto de técnicas como movimientos para crear una cosa. Una cosa lleva a la otra Es un gran entrelazado, en la literatura pasa igual, como decía Borges: dónde está el plagio (...) bueno. Vivimos en sociedad y así se ha construido nuestra cultura, nuestra

²¹³ Ibidem

²¹⁴ Ibidem

subjetividad, se basan en elementos que ya están creados y de allí poder seguir, En cierta parte de los cursos vamos viendo cuáles son las necesidades, cuáles son los gustos .y por ahí viendo que quieren hacer e incluir trabajos en relación a lo que ellos quieren hacer.²¹⁵

No hay curriculum rígido ni pasos establecidos en orden, sí algunos saberes que se consideran necesarios para hablar de cine y una actitud de diálogo con los repertorios visuales de quienes conforman los grupos de estudiantes. Para hablar de cine, hay que reconocer su condición de artefacto visual y sus lógicas de creación:

Está bueno ponerse del lado del que lo produce, como dice Bergalá : -para este plano ¿qué encuadre hizo este director?, ¿qué les parece? , ¿qué seleccionó? Porque el cine no deja de ser un encuadre, un recorte de la realidad que me propongo, un plano que yo decido entonces hay que ver qué es lo que quiero mostrar, en eso hay una parte de los contenidos que se van haciendo en el andar.²¹⁶

Un recorrido flexible pero enmarcado en ciertas premisas que hablan de un posicionamiento teórico implícito en las prácticas:

La creación tiene que ver con una decisión . Ninguna imagen es ingenua, atrás del quien dispara, del que filma, hay una intencionalidad. De repente, a veces no es cien por ciento consciente para el crea, porque a veces va la impronta emocional. dejarse llevar, pero si hay una decisión. ¿Por que la dejé? ¿ Por qué la tomé? A veces uno se da cuenta de lo que hizo después si, porque incluso tiene que ver con una impronta cultural. Pero creo que la creación tiene que ver con tener atrás de ese producto una intencionalidad subjetiva, ¿Qué muestro y por qué? que a veces el porqué lo descubro conversando con todos. Lo pongo en relación con otras cosas y logro comprender ese porqué. A veces es un poco más consciente y digo me propongo hacer esto por esto, por esto (...)²¹⁷

Una creación situada que la Coordinadora construye reconociendo y tomando en cuenta el escenario institucional en que se desempeña. La preguntas constante, la reflexión sobre lo creado, la desnaturalización de las las imágenes. Un abordaje racional que caracteriza al método escolar. Comprender, argumentar las acciones, justificar. Dinámicas que suelen regir el recorrido de los futuros maestros en su formación y que exigen las relaciones de jerarquías propia de la trama en que están inmersos. De alguna manera reconoce una direccionalidad (Ellsworth, 2005) implícita en sus propuestas en tanto propone un fuerte análisis de la cultura visual:

En general en mi apreciación, demasiado crítica voy a ser, en general la gente que se

²¹⁵ Entrevista a Coordinadora audiovisual local de Cineduca realizada el 16 de marzo de 2021

²¹⁶ Ibidem

²¹⁷ bide

predispone a estudiar magisterio es como muy cuadrada. Como que a los gurises le hace falta mucho bagaje cultural, de apoco se van como haciendo un poco estructurados. Al estudiante de magisterio le cuesta salir un poquito de esta trayectoria, del maestro, sobre todo cuando van a la práctica, hay cosas como muy fosilizadas.²¹⁸

Para la Coordinadora, el espacio que propone la creación audiovisual apunta a desestructurar las prácticas, generando recorridos flexibles pero también contribuye a ampliar el espectro de opciones culturales de los futuros maestros y su vínculo con las imágenes. Para ello el foco está en la experiencia creativa:

Dentro de Cineduca creo que la apuesta es: rompo una estructura, mental, cultural, y me largo a crear, a explorar, a experimentar. Más que nada pasa por ahí. Más allá del producto, más allá de pasar por los procesos lo que me propongo como coordinadora, es que ellos puedan encontrar una línea y largarse a la creación, largarse a mirar las cosas de diferente manera, que tenga más recurso en el aula, a explorar y a que sean más libres. Que tengan más seguridad y que puedan decir, yo puedo usar imágenes en mis clases, puedo usar el audiovisual, no tenerle miedo porque al revés, sirve para motivar a tus alumnos a descubrir otras maneras de explorar, de conocer, de hacer. Capaz que son los mismos contenidos del programa pero verlo de otra manera. Creo que lo que espero, lo que me da más satisfacción es ver alumnos creativos.²¹⁹

Se rescata la creatividad puesta en juego, no sólo en la creación de piezas audiovisuales, sino también en relación al uso de los audiovisuales en las prácticas de los futuros docentes, reconociendo potenciales y particularidades desde una dimensión pedagógica, ya que para ella permite:

Cambiar modalidades, repetición de ciertas prácticas de evaluación y de aprendizaje. Cómo mostrar un contenido, cómo puede ser convertido en una historia que me sirva para analizar el tema. Hay una construcción de sentido, una narrativa que son otras maneras de producción de conocimiento.²²⁰

Se enumeran múltiples dimensiones en que el Programa Cineduca aborda el audiovisual, enfatizando sus aportes para relacionarse con la cultura visual de forma crítica y reflexiva desde sus aulas pero también para su propia formación como ciudadano cultural:

(...) brindar herramientas en el uso de todo lo que significa el material audiovisual en las clases. Preparar a este futuro docente para que cuando se hagan cargo de sus grupos puedan trabajar de la misma manera que lo hicieron como estudiantes. No solo en la parte técnica sino en lo que es “aprender a mirar”. El audiovisual se mira, se construye.

²¹⁸ Ibidem

²¹⁹ Ibidem

²²⁰ Ibidem

Estos dos macro aspectos se trabajan Cineduca, no aprender pedagogizar, sino más abrir esa cabeza, tener elementos para criticar, analizar tener insumos para ver todo lo que denota y connota como grandes mensajes, como partes de lo que es el arte. Y si no van a utilizar los recursos para crear o mirar, que puedan modificar sus propias enseñanzas, incluyendo sus propias experiencias, porque eso también va a transformar al futuro docente. No solamente el trabajo específico con el audiovisual sino el poder acrecentar sus conocimientos culturales, artísticos, porque en esos cambios, en esas experiencias nos conformamos como un ser integral.²²¹

La amplitud de posibilidades de recorrer la cultura visual se experimenta también a través de la diversidad de miradas a las que acceden los estudiantes de Formación Docente cuando participan en las Ferias de cortos nacionales organizados por el Programa:

(...) la interacción, todos los productos se entremezclan y el grupo de estudiantes de Rivera muestra una realidad, que tiene que ver con su contexto, con su cultura. Porque, también, vamos a convenir que no podemos, no podemos homogeneizar el país, es super rico. ¿Qué tiene para decir Rivera, Artigas? ¿cómo hablan? ¿qué dicen sus historias? Ese rescate de la identidad, ese nosotros en cada punto del país me parece que ha consolidado también este Programa.

Se rescata aquí la naturaleza diversa de la identidad a la que permite acceder la creación, complejizando la identidad monolítica moderna pero sobre todo reflexionando sobre las prácticas docentes que habilitan una creación genuina:

El Coordinador (local) no viene a decir ninguna verdad ni a proponer su propia película, el rol del Coordinador, y el Programa es empoderar a las personas para que hagan sus propia película. El rol del coordinador del Programa es empodera a las personas: los estudiantes de formación docente, sus docentes, los niños en caso de la práctica, para que ellos mismos construyan su historia, pasen por un proceso, quizá no llega a un producto, pero pasar por un proceso trabajar un montón de herramientas lingüística, icónicas y tomar decisiones. Utilización de imágenes e iconos para construir. El rol del coordinador en este Programa está super bien ideado por que acompaña, los que van a participar por el proceso son los mismos participantes, esa coordinación ha sido muy justa, muy pertinente.²²²

En el mismo sentido, se considera que a la hora de evaluar los procesos, el coordinador debe poner foco en valorar procesos, vivencias y proyecciones:

(...) creo que no es tan fácil de medir, que son procesos, Yo siento y veo o que lo que hicieron algo les dejó el Programa, no sé bien qué exactamente, porque si bien uno intenta hacer evaluaciones al cierre de la propuestas, son evaluaciones muy cualitativas, pero yo no puedo ser tan rígido de decir el estudiante egresó y desarrolló o no la competencia de leer críticamente Más bien va por otro lado ¿qué tanto lo disfrutó? ¿qué tanto pudo repensarlo para ella misma? ¿qué le puede aportar? ¿Un ingrediente más para una práctica enriquecedora? ²²³

²²¹ Entrevista a Coordinadora local realizada el 16 de marzo de 2021 ²²²Ibidem

²²³ Ibidem

Lo que se jerarquiza es la capacidad de la experiencia de transformar las propias prácticas, reconociendo la potencialidad del lenguaje y la creación audiovisual como parte de su bagaje de saberes, como parte de su identidad docente:

Yo no quiero que repitan prácticas, que sean una repercusión fiel, que hicimos esto y vos ahora hace esto con niños ahora. Que esto te abra a inventar cosas en la escuela con alguna referencia. Lo ves después, te convocan a hacer talleres.²²⁴

En este sentido ella considera que el saber audiovisual es tan importante que debería ser parte de la propuesta curricular, diferenciándose de la valoración que hace el Coordinador local. Argumenta su postura a partir de la importancia del mismo como parte de los saberes de un educador contemporáneo:

Primero que nada lo sitúa en la era audiovisual, no podemos negar este conocimiento en la formación los alumnos, por eso es muy importante que estuviera en la propuesta curricular, considero que debería ser obligatorio, aunque sea en un semestre . o la opción que sea optativa pero para mí es sumamente importante porque es transversal a muchísimas otras materias y conocimientos-(...).pero tiene que estar presente de una manera más fuerte. Por más que es un espacio ya consolidado tendría que estar dentro de la misma carrera. Reconocer que tiene que tener estos conocimientos para ser un profesional de la educación integral. como parte de su formación , como parte de un proceso individual como ciudadanos pero también como parte del coordinador de proyectos en su clasea con sus alumnos el que favorece la inclusión de lo que es el audiovisual en su clase,

No tendría que pasar los cuatro años de formación sin pasar por esta experiencia, porque sino después también los pasan por arriba Es tanto el bagaje que trae la clase que me parece que tiene que formar parte de la formación más básica .²²⁵

El accionar del Programa a nivel local no termina con el egreso de los estudiantes, el acompañamiento se perpetúa con los noveles docentes que acuden a la figura del coordinador de Cineduca para hacer talleres en las aulas de la escuela primaria. Cineduca abre un espacio de extensión con las escuelas con esas acciones, el coordinador local acompaña al egresado a instalar la creación audiovisual en el ámbito de la educación básica:

(...) te convocan a hacer talleres para empezar. Al principio decía: ¿de qué sirvió?, después dije, si me llaman, es porque están trabajando cine. Yo voy y hago talleres y ponés cámaras. Que se sientan más motivadas, que están respaldadas y es entendible que no se animen a salir del todo, necesitan un empujón. Además Primaria es un sistema muy rígido, hay autoridades que te dicen: “acá solo se enseña lengua y matemática” y a veces ellos sienten esa presión y se ajustan a esta rigidez cuando son practicantes.²²⁶

²²⁴ Ibidem

²²⁵ Entrevista a Coordinadora local realizada el 16 de marzo de 2021 ²²⁶
Entrevista a Coordinador local realizada el 27 de abril 2021

Las experiencias de creación vividas y la valoración de su potencia transforman al propio docente en tanto lo motivan a su formación permanente. Si bien se parte de la premisa de que no es necesaria la teoría para empezar a hacer, sí se siente la necesidad de teoría para continuar, profundizar y enriquecer los procesos que buscan entender en clave pedagógica el lugar de las imágenes, los sonidos y la creación en ámbitos educativos:

También como docente sentís que te tenés que formar. Hoy leyendo en la Maestría te das cuenta que hay cosas sobre cine pero no sobre cine y educación, entonces hasta sentís que estaba haciendo historia, no por demagogía pero sentís que está bueno que se sepa para que alguien la repique. Yo sentía que estaba bueno, que no todo estaba dado de una forma tradicional que yo venía acostumbrado. Y eso me llevó a que vos mirás para atrás y decís tengo tres o cuatro Posgrados, estoy haciendo una Maestría y empezas a mirar y decís todas tienen que ver con el cine y con la imagen. Y a veces me pregunto ¿yo tendría que hacer otras cosas? pero yo me reviso para atrás, mi formación, todo lo que fui haciendo por mi lado o acompañado por Cineduca tienen que ver.²²⁷

La formación teórica se reconoce como una posibilidad de profundizar la experiencia, ponerle nombre a las cosas que se sienten o se reconocen desde un saber pedagógico general, haciéndolo dialogar con la creación cinematográfica y los artefactos visuales en general:

Una docente me dijo una vez un maestro no puede ser solo practicante tiene que ser un profesional y eso te da la lectura, me quedó resonando y yo sentí : si yo voy a estar trabajando en algo que me gusta mucho, me apasiona, pero bueno, también es como una obligación ética formarme en esto, reflexionar en la práctica pero ir a la bibliografía. Te das cuenta que cuanto más te formas más cosas surgen.²²⁸

Por su parte la Coordinadora instala la importancia de la reflexión sobre los propios proceso y su proyección cuando al final de la entrevista reconoce que haber dialogado sobre este tema le permite comprender y reconocer nuevas potencialidades a explorar:

A mi me parece que tendríamos que ahondar más, lo estoy pensando ahora, no se si yo mismo lo he hecho en los mismos talleres, pensando, hacer más hincapié en el rol que van a tener ellos como coordinadores de proyectos. Cómo poder construir entre todos y favorecer a que puedan construir con sus alumnos Hay edades para todo pero yo creo que en todo el ciclo escolar hay oportunidad para dejar que los alumnos tomen decisiones, para ver qué hacer y cómo hacer. Me parece que en toda edad se puede favorecer eso. Hay que ahondar, ahora que estoy pensando en voz alta el rol del docente como posible coordinador dentro de su propia clase.²²⁹

²²⁷ Ibidem

²²⁸ Ibidem

²²⁹ Entrevista a Coordinadora local realizada el 16 de marzo de 2021

La concepción del docente como coordinador de un grupo de creación problematiza los roles modernos del vínculo docente- alumno (Pineau, 2013), habilitando espacios de autonomía en todos los niveles del recorrido escolar.

Así mismo los coordinadores locales de Cineduca se reconocen como docentes en constante construcción, movilizadas por las experiencias de formación y creación que les ha propuesto el Programa que repercuten en sus prácticas, así como en las prácticas de sus estudiantes, los futuros docentes a quienes van dirigidas sus acciones pedagógicas pero trascienden a otros actores institucionales. Un Programa que los involucra a partir de una participación genuina en las definiciones sustanciales de que hacen a su labor, jerarquizando la idoneidad de los docentes para generar nuevas propuestas a ser aplicadas en sus propias realidades territoriales. Realidades que se narran en sus propias creaciones audiovisuales.

5.2.3. Los relatos para dar cuenta de creaciones situadas

Las producciones seleccionadas para dar a conocer lo que se hace en Cineduca son documentales y ficciones seleccionadas desde la Coordinación Central y por parte de los Coordinadores Locales. Desde la Coordinación Central la Coordinadora pedagógica de Cineduca argumenta su propuestas: “hice una selección entre lugares: *Ningún lugar* y *Este lugar*, lo cual salió casualmente (o no tan casual), pienso que el audiovisual es un lugar, entendido como un espacio de relación, de identidad e histórico (como sostiene Marc Augé)”²³⁰ Con esta selección reconoce dos momentos dentro del Programa: sus inicios en 2009-2010 y el giro cuando se dió un cambio en el equipo de coordinadores locales. Ella argumenta: “en 2013 hicimos un llamado a coordinadores, ingresaron a la lista coordinadores con formación en cine y en el caso del IFD de la Costa se notó el cambio en los temas, las formas, el relato.”²³¹

Con una mirada de proceso del Programa, la Coordinadora pedagógica de Cineduca valoriza la transformación de narrativas, de estéticas y también de actitudes que complejizan la mirada en ámbitos educativos, caracterizados por culturas institucionales rígidas y por ende conservadoras en

²³⁰ Correo enviado por la Coordinadora pedagógica de Cineduca el 30 de diciembre de 2020

²³¹ Ibidem

sus relatos. Para ello selecciona el cortometraje de ficción *Ningún lugar*²³² de 2014 realizado por el IFD de la Costa:

En este caso, mujeres jóvenes, buscando su futuro (...) este corto se me implantó en la mente, ya que generó controversia en el Instituto, ya que en un momento una de las protagonistas aparece armándose un cigarrillo de marihuana (lo cual es absolutamente coherente con la trama, y tiene que ver con la descripción del personaje). En su momento tuvimos que interceder con dirección del centro para que no generara problemas. Pero ahora a la luz de lo acontecido reflexiono que es una metonimia del ingreso no solo de la creación audiovisual sino de la cultura audiovisual y de alteridades. Como la formación de maestras (así en femenino) debe plantearse el deber ser, "lo políticamente correcto", la diversidad(...) y que Cineduca en ese momento fue un espacio que generaba cierta incomodidades.²³³

Por su parte la Coordinadora técnica de Cineduca sin acuerdo previo, recupera el mismo cortometraje, resaltando:

. Un pequeño grupo apoya a la coordinadora audiovisual para hacer un trabajo práctico. El logro es hacer visibles preocupaciones auténticas de los participantes. Creo que hay pocos trabajos en Cineduca que se proponen y/o logran esto. Desde mi punto de vista es un aspecto medular en las experiencias de creación en contextos educativos. La temática del corto se refiere a los problemas de lograr la independencia habitacional para los jóvenes. Todo el corto contiene marcas culturales de identidad del equipo, que con mayor o menor intencionalidad, aparecen en sus imágenes y sonidos. Es un corto que generó un gran conflicto con las autoridades del centro, por desajustarse al deber ser de la institución escolar en aspectos de su contenido y construcción de personajes.²³⁴

Desde la Coordinación Central se selecciona un cortometraje que provocó disrupción en el escenario escolar, que movilizó el statu quo institucional a la hora de ser exhibido. Creaciones que desde el aula instalan realidades de jóvenes, futuras docentes, como protagonistas de sus vidas más allá de los ámbitos escolares. Mujeres que a la hora de crear relatos hablan de sus proyectos, sus incertidumbres, sus vínculos, sus gustos, a contramano de los estereotipos impuestos en los modelos hegemónicos del ser una futura maestra. Se valoran otras rutas de lectura del mundo que no son las esperadas institucionalmente, lo que genera tensiones en los lugares desde donde surgen ya que interpelan a los ámbitos escolares y su capacidad de integrar la diversidad cultural que habita la sociedad contemporánea.

²³² Cineduca CFE. (2014,nov.13) Ningún lugar [Archivo de vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=emShT_Nr3Mo

²³³ Correo enviado por la Coordinadora pedagógica de Cineduca el 30 de diciembre de 2020

²³⁴ Correo enviado por la Coordinadora técnica de Cineduca el 29 de diciembre de 2020

Esta selección la Coordinadora pedagógica de Cineduca la complementan con el documental *Este lugar* realizado en 2010 en el IFD de Salto. Lovalora por su proceso de producción, y la característica de sus implicados:

... una producción en la que participó un grupo de estudiantes del IFD de Salto de Magisterio, buscando en un pueblo a 200 kms. de Salto las huellas de las misiones sociopedagógicas de Juio Castro. Hoy lo miro y me parece largo, pero pienso en todo el viaje en auto y camioneta que hicimos hasta ese pueblo y cómo los estudiantes se contactaron de primera mano con "alumnos" de Julio Castro. Recuerdo (no sé si se pudo transmitir en el documental) mirar el paisaje e imaginarme ese pueblo en la década del 60 (los pueblos de ratas) y verlo en 2010 con electricidad y con casas dignas. También recuerdo al grupo de estudiantes, cómo fuimos filmando durante el viaje. Y como uno de ellos, hoy es coordinador de Cineduca y está haciendo la maestría, fue el primer "egresado" de los talleres de Cineduca.²³⁵

Las palabras de la Coordinadora pedagógica de Cineduca resaltan el grado de involucramiento de todos los participantes en las primeras producciones del Programa. Los estudiantes, el Coordinador Local y el Equipo Central, viviendo juntos una experiencia de creación. Valora la potencia de la experiencia de rodaje y el tema que aborda más que la factura técnica del producto. Los estudiantes salen de las instituciones, conectan con otras realidades, recuperan experiencias pedagógicas pasadas para proyectarse profesionalmente. Revisitan a los teóricos a través de la creación de relatos documentales propios. Recuperan la historia nacional en su dimensión local. Revisan el pasado con imagen y sonidos del presente, aportando una mirada contemporánea a su legado. El diálogo de tiempos, propio de la trama escolar, se experimenta desde la creación audiovisual. Concibiendo a Cineduca, en palabras de la Coordinadora pedagógica de Cineduca "como un espacio también para generar memoria."²³⁶ Esto habla de las potencialidades de construir un saber local tomando en cuenta la presencia de Institutos de formación docente en treinta y tres puntos del país.

En esta misma línea de análisis la Coordinadora técnica de Cineduca propone el documental *Se busca héroe*²³⁷ en que se problematiza la memoria colectiva. Cortometraje que aborda la figura de Prócer oriental José Artigas como héroe desde la iconografía, explorando para ello en la cultura visual. Se rastrea su imagen en espacios urbanos, ámbitos escolares, museos, billetes, graffitis, a lo que se suman entrevistas a políticos de diferentes partidos

político, historiadores

²³⁵ Ibidem

²³⁶ Ibidem

²³⁷ Cineduca CFE (2011, diciembre 19). Se busca héroe [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Q0oUcUrEIAw&t=7s>

de diversas líneas de análisis historiográfico y los propios niños que protagonizan los rituales escolares que sostienen el mito del héroe artiguista. En el cierre del cortometraje se interpela la vigencia de esa condición desde la mirada de los escolares, pegando las imágenes que han dibujado de quienes ellos consideran sus héroes al pie del monumento ecuestre más simbólico realizado a la figura de Artigas. Sobre este trabajo la Coordinadora expresa:

Me parece un trabajo muy potente ya que fue realizado por un pequeño equipo de estudiantes durante varias semanas, a partir de las asignaturas lenguajes artísticos, historia y Cineduca. (Si bien las coordinadoras son las docentes de las asignaturas, se nota la introducción de contenidos de estas disciplinas, como los referidos a la cultura visual y al tema del héroe en la enseñanza de la historia). El corto supone para las estudiantes un amplio campo de indagaciones y estudio que realizaron con motivación por la existencia del proyecto audiovisual. La producción del corto permitió el involucramiento de diversas instituciones - escuela, familia, museos - y el contacto directo con destacados académicos de historia. Creo que como proceso de trabajo abundó en contenido y creatividad, lo que me parece un aporte fundamental a la formación de los futuros docentes. Considero que tuvo visibilidad en los estudiantes del momento y en el centro en general. Es un material que como producto puede proponerse como disparador de múltiples trabajos de aula a pesar de sus defectos técnicos.²³⁸

Si bien relativiza la calidad técnica y estética del cortometraje lo reivindica como una pieza audiovisual que problematiza el tema desde un ámbito que se ha caracterizado por la conservación y resguardo de los rituales de la memoria colectiva sobre esta figura: la escuela primaria y el Instituto que forma a las nuevas generaciones del magisterio. Con la creación de este relato la escuela se propone como espacio- tiempo para problematizar los mitos, para crear imágenes propias, para interpelar mandatos. Se le propone a los niños una experiencia de creación: las imágenes de sus héroes para ponerlos en diálogo con los grandes símbolos creados en el pasado por un mundo adulto que prescribe formas incondicionales de ser parte de la comunidad a través de un relato tergiversado del pasado para honrar al héroe y a la Patria.

Con esta selección desde la Coordinación Central se vuelve a valorar la oportunidad que da el documental de generar procesos de aprendizaje fuera de la escuela, con otros actores de la comunidad, dialogando con el ámbito académico. Se rompe la endogamia escolar, se problematizan los procesos, se accede a múltiples voces, se elaboran preguntas propias para comprender el pasado. Remarca la riqueza de la mirada interdisciplinaria que habilita la creación de este trabajo, poniendo en cuestión la fragmentación de los abordajes del conocimiento, propio de las lógicas disciplinares del currículum en la

²³⁸ Correo enviado por la Coordinadora técnica de Cineduca el 29 de diciembre de 2020

formación de maestros. Recupera la importancia de la permanencia de esas rutas de lectura de la realidad y su proyección hacia el futuro dada por la propia naturaleza de perdurabilidad y reproducibilidad del audiovisual. Los estudiantes elaboran relatos que pueden ser visionados por sus compañeros o por ellos mismos a la hora de abordar estas temáticas como futuros maestros.

Por su parte la Coordinadora Local pone su atención en en cortometrajes en el que los niños son los protagonistas en tanto se habla de ellos, o son los propios niños quienes hablan en las piezas seleccionadas. La ficción *Menos vos*²³⁹ realizada por el IFD Fray Bentos en 2012 elabora un relato a partir de la canción homónima del músico uruguayo Ruben Olivera. La Coordinadora destaca:

A través de la letra de la canción compuesta por Ruben Olivera, se plantea una situación socio-educativa que nos atañe muchas veces desde el aula, tocando varios puntos de la vida de un alumno que de alguna manera es excluido del sistema. Está montado con planos muy interesantes de lugares comunes del barrio, calle, niños, casa, escuela. Además incluye la propia percepción y experiencia de creación de la canción del autor.²⁴⁰

La Coordinadora local selecciona un audiovisual que instala el tema de los que no encuentran lugar en la propuestas escolar. Desde una mirada crítica con esta situación, los estudiantes del IFD de Fray Bentos construyen un diálogo entre la voz que narra en la canción la situación de quien no encaja en la escuela y las imágenes que van recorriendo las situaciones descritas protagonizadas por un niño. Se construye visualmente el personaje sobre el que habla la canción poniéndolo en contextos concretos y cotidianos de los realizadores, que dan cuenta de situaciones que les son familiares como futuros docentes, sin caer en clichés ni estereotipos. El audiovisual se propone como posibilidad de reconocer los grises de un sistema educativo y de una sociedad que no logra prácticas reales para integrar a las diversidad socioeconómica y cultural que constituye la sociedad contemporánea y este relato lo visibiliza. a través de escenas y planos que recorren esta temática en escala local.

En segundo lugar propone el documental *Voces del río*²⁴¹ elaborado en el marco de Concurso Filmadoc. Esto implica que quienes lo realizaron experimentaron otros de los espacios formativos que se han generado desde Cineduca. Filmadoc es un concurso que

²³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=EIMbX6K3WP0>

²⁴⁰ Correo enviado por la Coordinadora local con la selección propuestas de dos creaciones.

²⁴¹ Cineduca CFE (2016, mayo 15). Voces del río. [Archivo de vídeo].

<https://www.youtube.com/watch?v=o6R9uhYSxKY>

consiste en la presentación por parte de estudiantes de Formación Docente y su Coordinador Local, de una idea para un documental que, de ser seleccionado, cuenta con el acompañamiento de un documentalista profesional para su elaboración y el intercambio creativo con los otros grupos también seleccionados. Esta experiencia permite revisar las ideas iniciales y problematizarlas a través de la mirada profesional del documentalista y de las sensibilidades diversas de quienes participan del espacio, contribuyendo a enriquecer el relato inicialmente concebido.

El cortometraje *Voces del río* ya fue mencionado en el comienzo de este trabajo por haber motivado esta tesis. En él se recogen las reflexiones de cinco niños sobre el río Santa Lucía y las inundaciones que provoca su desborde regular en la ciudad de San Ramón. Se plasman las disímiles vivencias y percepciones de niños en relación a este fenómeno. Niños que finalmente se sabe que son compañeros de la misma clase. La Coordinadora rescata este trabajo como un:

(...) corto documental que es realizado a través de las "voces" de los protagonistas reales, del relacionamiento con el río y sus vicisitudes. En este caso el que estos protagonistas sean niños y anclados desde su situación de compañeros de aula provoca visualizar de otra manera las tensiones vividas por el grupo y sus percepciones de los fenómenos naturales, contexto socio-cultural, etc.²⁴²

En su argumentación resalta la posibilidad que da el lenguaje audiovisual de reconocer la heterogeneidad de quienes habitan los salones de clase a través de las percepciones y valoraciones de su localidad. En una cultura escolar que tradicionalmente organiza, estandariza y evalúa a los niños por grados y edades, instalando un imaginario de normalidad, las voces de estos niños permiten ver las vidas disímiles que quedan solapadas bajo las mismas túnicas y los mismos saberes disciplinares que muchos de ellos consideran ajenos. Los estudiantes de formación docente a cargo de la realización de esta pieza, quienes fueron sus maestros practicantes, encontraron en el relato documental la posibilidad de dar voz a esa diversidad de situaciones que con una escucha atenta recogían en sus prácticas de aula. Los niños viven la experiencia de protagonizar un relato que valida sus percepciones y sus explicaciones en relación con su comunidad, sin remitirlos a un saber sabio para validarlo. Como integrantes de su comunidad explican sus acciones frente a las inundaciones, las dinámicas sociales que se organizan en torno al tema (que no es visto por todos como un problema) y sus formas de actuar.

²⁴² Correo enviado por la Coordinadora local de Cineduca con la selección propuestas de dos creaciones.

Relatos para contar lo que sienten los jóvenes, problematización de la identidad colectiva heroica, capacidad de enunciación sobre el pasado de la educación desde miradas locales, elaboración desde una mirada crítica de la comunidad que se conforma, la voz de los niños compartiendo sus vivencias y opiniones sobre la comunidad, son los temas que recorren los cortos elegidos. La selección propuesta tanto por la Coordinación Central como por la local coinciden en validar la creación audiovisual como una posibilidad para relatar desde la escuela, la trama temporal, social y cultural que nos constituye. como personas y ciudadanos. Las aulas de formación docente se tornan espacios de creación para que el futuro docente experimente la posibilidad de reflexionar sobre su propio mundo, en clave estética y ética e integrarlo como un saber constitutivo de su profesión.

Pedagogía audiovisual y ciudadanía.

La concepción de ciudadanía puesta en juego en la propuesta de Cineduca está explícitamente abordada y analizada desde la formulación teórica del Programa. El documento de creación de la Unidad de Pedagogía Audiovisual de 2019 comienza definiendo a los estudiantes de formación docente en su condición de ciudadanos culturales y argumentando la importancia de los saberes audiovisuales para su desarrollo:

La Pedagogía Audiovisual es parte del campo de las Ciencias de la Educación que estudia las implicancias teóricas y prácticas de la educación audiovisual en las trayectorias educativas de los estudiantes en tanto ciudadanos culturales.

Desde el marco de Derechos Humanos, la Pedagogía Audiovisual es clave para la promoción y fortalecimiento de la ciudadanía audiovisual y cultural: garantiza dos derechos fundamentales, el derecho a la educación y el derecho a la participación en la vida cultural de todo ciudadano.²⁴³

A la ciudadanía cultural se le incorpora la dimensión de ciudadanía audiovisual, de la que se enumeran las temáticas a ser abordar para su formación, otorgándoles una identidad propia y definiendo un campo de saberes para su enseñanza:

La incorporación del estudio de la imagen, los medios, la comunicación y la cultura transversalizada por el abordaje educativo ha reposicionado la agenda de la didáctica del audiovisual incluyendo aspectos centrales para la garantía de una educación de calidad: la construcción ética y política del hacer pedagógico, la visión de las instituciones como artefactos políticos-comunicativos, la estética del aula, la producción creativa, la recepción crítica y reflexiva, el trabajo centrado en el

²⁴³Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación Exp. 2019-25-5-010065 del 26 de diciembre de 2020 *Acta N° 47 Res. N° 2b*

aprendizaje, y el lugar del educador creador de currículo en base al uso de lenguajes diversos.²⁴⁴

Estos saberes se consideran necesarios para ampliar los derechos de los estudiantes como futuros docentes (y de los estudiantes de los estudiantes), en tanto ciudadanos críticos de sus consumos, pero sobre todo hacedores de cultura:

(...) el desarrollo del área de la Pedagogía Audiovisual ha dimensionado la formación de los educadores en varios aspectos: en relación a la democratización del acceso al conocimiento, en relación a la garantía del derecho a la educación y a la libre expresión, en relación a la participación autónoma y transformadora de cultura y en la inclusión de recursos que potencian las capacidades de innovar y experimentar en la cultura digital.²⁴⁵

Se concibe a la Pedagogía Audiovisual con un sentido democratizador, en tanto se propone a los docentes como actores culturales que construyen una mirada analítica sobre las variadas producciones culturales y reconocen su capacidad para crear. En este sentido la Coordinadora pedagógica desde la coordinación central expresa:

(...) todos tenemos derechos a ser promotores culturales y generadores de cultura. La definición de cultura se contesta desde lo que hablamos, de producir cine. Mi visión sería que estudiantes de Magisterio de Bella Unión produjeran cine o sus estudiantes. Y no solo haya Cine de la costa o Cine de festival. Porque Uruguay no es solo Montevideo.²⁴⁶

La dimensión nacional del programa permite a la Coordinación Central proyectar la ciudadanía audiovisual como constructora de una identidad diversa, que reconoce múltiples formas de hacer cine en Uruguay, que refleje las identidades locales pero también aquellas que surgen de los diversos contextos socio económicos presentes en la realidad conforman el país. La Coordinadora pedagógica de Cineduca considera que la Pedagogía Audiovisual se instala como parte de la identidad docente:

Generar una masa crítica, participantes de la vida política y social de su comunidad, que puedan generar propuesta, que no sean pasivos, que sean activos, que tengan capacidad de decir lo que piensan en diferentes lenguajes o creaciones. Yo creo que alguien de un asentamiento puede hacer cine. No soy ingenua (...) ¿Qué es hacer cine? no van a ser el plano secuencia de Tarantino, pero ¿no te puede contar una historia aunque sea borrosa porque su vida es borrosa?. Capaz que por eso fracasó el *Compromiso Audiovisual*.²⁴⁷

²⁴⁴ Ibidem

²⁴⁵ Ibidem

²⁴⁶ Coordinadora pedagógica de Cineduca Entrevista realizada el 28/12/2020

²⁴⁷ Ibidem

La escuela como espacio de concurrencia gratuita y obligatoria que promueve la formación ciudadana interpela a la formación docente sobre cómo reformular este concepto. Cómo acompañar los cambios culturales para no quedar rezagado a la hora de promover el ejercicio de los derechos. Por ello se impone revisar la formación para el ejercicio de la ciudadanía en esta contemporaneidad digitalizada. Desde Cineduca se plantea revisar el perfil docente a la luz estas características de nuestra cultura:

Desde esta perspectiva el educador asume el rol de formador de ciudadanía implicándose en uno de los mayores problemas que surge en relación a la cultura digital, como define Buckingham (2006) la nueva brecha digital dada por las diferencias entre lo que los chicos hacen en la escuela y lo que hacen en su “tiempo de ocio”. De acuerdo a este autor, es esperable que el docente integre la cultura cotidiana de los jóvenes a la propuesta educativa mediante estrategias de educación en medios apuntando a una comprensión crítica de las formas culturales y de los procesos de comunicación”. Esto implica el desarrollo de competencias y estrategias de análisis y producción audiovisual entre otras, en la constitución del perfil profesional docente.²⁴⁸

Desde el ámbito local la docente coordinadora considera que la formación audiovisual permite al futuro docente obtener herramientas para desempeñar su profesión sin verse desbordado por una cultura visual que ha adquirido un lugar indiscutible en la cultura contemporánea. Las experiencias pedagógicas en torno al lenguaje audiovisual habilitan a reconocer un espacio de poder para ejercer la ciudadanía en tanto oportunidad de comprender, elegir y transformar la cultura que habitamos :

(...) la democracia vista como las oportunidades que se pueden dar a todas las personas que viven en una sociedad, en el sentido de tener las herramientas para poder utilizar el audiovisual desde el punto de vista artístico, desde el punto de vista comunicativo. Es como quien piensa para qué sirve enseñarles inglés, ¿para trabajar? ¿para comunicarse? para estar en el mundo . El audiovisual es lo mismo, me va a servir para tener más conocimiento del mundo, para tener más poder sobre ese mundo.

Desde el inicio, la imagen con el hombre siempre estuvo presente lo que pasa que ahora con las redes sociales es mucho más veloz, más interactivo y más invasivo, quizás. Mucho más posibilidades de conexión El poder visualizar eso es súper importante, creo que es darle más poder al ciudadano, conocimientos.²⁴⁹

²⁴⁸ Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación Exp. 2019-25-5-010065 del 26 de diciembre de 2020 *Acta N° 47 Res. N° 2b*

²⁴⁹ Entrevista a Docente coordinadora audiovisual local de Cineducan desde 2009 realizada el 16 de marzo de 2021

La escuela es concebida como un espacio privilegiado para mirar juntos y hablar sobre lo que está disponible para mirar, sobre la cultura visual. Pero también sobre lo que se puede crear desde lugares propios porque eso contribuye a la constitución de una democracia genuina. La Coordinadora técnica de Cineduca propone:

La escuela tiene un rol fundamental de formación ciudadana, de democracia, de participación. Ciudadanía del derecho de todos, de decir, de escucharse, hacerse escuchar, de ser escuchado. Hacer visible las diferencias, las singularidades, como una forma de tener una mente más flexible. Pasar por ese proceso con otros distintos con los que vas a filmar, o que están trabajando contigo. Te hace más humano. Eso tiene que ocurrir en la escuela, todos estamos convencidos de que eso tiene que ocurrir en la escuela, sino ocurre ahí, está complicado que ocurra en otro lado. La creatividad es una actitud frente a la vida, es como vos enfrentas los problemas.²⁵⁰

A la hora de proyectarse como sociedad, la experiencia pedagógica colectiva de creación atraviesa múltiples dimensiones, Para la Coordinación de Cineduca se ponen en juego concepciones de sociedad y ciudadanía en un tiempo y espacio organizado y concebido para ello. Con pautas, procesos y validaciones que permiten enfocarse de forma intencional, analítica y reflexiva en la promoción de experiencias que contribuyan a la construcción de una sociedad que integre y valide la convivencia en la diferencia. Para su implementación se considera necesario superar algunas lógicas institucionales relacionadas con las formas de concebir la organización del conocimiento, fuertemente arraigadas en el propio cuerpo docente de los futuros formadores:

Esta concepción del educador como formador de ciudadanía, que le otorga herramientas para la promoción de la participación y el uso de metodologías activas de enseñanza, requiere incluir en su formación saberes que superan dicotomías pedagógicas-disciplinares. Es así que desde un marco epistemológico, la Pedagogía Audiovisual es un campo interdisciplinario de pedagogía cultural en tanto trabaja con la cultura audiovisual y su abordaje educativo. Esta diversidad de áreas implicadas en la Pedagogía Audiovisual está integrada por: teorías de la comunicación y la cultura, antropología, teoría curricular, teorías del aprendizaje, gestión educativa, filosofía de la educación y estética del arte, tecnología de la información y la comunicación, didáctica cultural (Augustowsky, 2014).²⁵¹

Las producciones seleccionadas por quienes integran el Programa buscan dar cuenta de que van por ese camino.

²⁵⁰ Coordinadora técnica de Cineduca, . Entrevista realizada el 28/12/2020

²⁵¹ Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación Exp. 2019-25-5-010065 del 26 de diciembre de 2020 *Acta N° 47 Res. N° 2b*

CAPÍTULO 6. Conclusiones

Llamo posibilidad a un contenido inscripto en la actual conformación del mundo (...)

La posibilidad no es una, siempre es plural: las posibilidades inscrites en la actual conformación del mundo no son infinitas, pero si muchas.

Franco Berardi (2019,p. 11)

Aportes de los programas presentes en la región a la formulación de una propuesta de educación audiovisual para la formación de docentes

Los programas de la región analizados se caracterizan por proponer formas de hacer cine en la escuela que se han mantenido en el tiempo. Esto permite reconocer una serie de constantes pero también transformaciones que se han dado a la interna de cada uno de ellos. En todos se elaboran diferentes formas de relacionamiento entre los actores implicados, los saberes en juego, las experiencias propuestas, los escenarios para la acción, las pautas para la realización y las producciones validadas, entre otros aspectos, cruzados por tensiones varias que hacen a la dinámica de la realidades en que se desarrollan. Si bien no todos los programas surgen de instituciones directamente relacionadas con la escuela, concretan la posibilidad de llevar a cabo sus propuestas en las aulas a partir de la acción de los docentes que las desarrollan en el territorio escolar.

Para cerrar este trabajo y abrir nuevas rutas volvemos a nuestras preguntas iniciales.
¿Cómo conciben al docente los programas de formación audiovisual para educadores?
¿Quién cree el programa que soy yo como maestro?

a) Las concepciones regionales sobre los docentes

A partir de los ejemplos trabajados se pueden reconocer recorridos y prioridades que proponen los programas a la hora de instalar experiencias cinematográficas en el ámbito escolar. En ellos el docente de aula aparece relacionado con diferentes dimensiones que no siempre están asociadas con la creación, la que se termina instalando de la mano de educadores motivados y guiados por un saber pedagógico que les permite reconocer la potencia del lenguaje audiovisual y la experiencia creativa en múltiples sentidos. Desde un

espacio escolar acostumbrado a practicar con los saberes como forma de preparar a las nuevas generaciones para integrarse al mundo adulto (escribiendo como si mandaran una carta, experimentando con sustancias químicas para demostrar las verdades del saber sabio, entre otras muchas prácticas), los docentes integran el audiovisual como lenguaje para crear relatos en el marco de una cultura contemporánea que lo habilita tecnológicamente y lo presenta integrado a su cotidianidad, aunque inicialmente el programa al que se integran no se los propusiera. En este trabajo nos propusimos reconocer cómo se establece el vínculo entre los programas y los docentes desde esta relación de ida y vuelta.

Formar teóricamente, ver, crear

El Programa Escuela al Cine concibe a un docente que habilita y promueve la formación de espectadores críticos del cine nacional, a quien hay que formar previamente para ello con saberes relativos al cine como lenguaje y como producto histórico cultural. Genera instancias de formación, elabora listados de películas de cine nacional y materiales pedagógicos para el desarrollo de propuestas de trabajo dirigidas a la formación de públicos. El docente cumple un rol fundamental para democratizar el acceso a películas, en su mayoría chilenas a lo largo de todo el territorio nacional al ser un nexo entre la institución escolar y el Programa, que realiza las gestiones para que sus integrantes puedan acceder a ellas. A través de esa selección se apuesta a la formación de un corpus de imágenes comunes y formas de ver, potenciando el espacio tradicional para construir identidad colectiva en clave nacional: la escuela.

La creación audiovisual se fue integrando al Programa por el propio interés de los docentes que propusieron la necesidad de generar esas experiencias desde las aulas. Los docentes han educado la mirada (Dussel, 2014) a través de los cursos de formación, que sumado al bagaje de películas para ver que acceden desde el Programa, los ha motivado a hacer sus propios recorridos y opciones, integrando la creación audiovisual a sus realidades locales y propuestas pedagógicas. El Programa Escuela al Cine ha reconocido esta posibilidad como parte de la formación de espectadores y en función a su concepción de docente, genera instancias de formación en creación audiovisual para estudiantes y luego para docentes. Elabora guías para hacer e interpretar dirigidas a los estudiantes, que se aplican en la medida que el docente habilite el espacio para que suceda, y brinda apoyo

técnico audiovisual y pedagógico buscando acompañar la motivación creativa de los docentes. Este accionar está en sintonía con la concepción de docente que se reconoce en la propuesta nacional elaborada desde el Ministerio de Educación y Cultura (que es quien define las bases curriculares nacionales para la enseñanza básica y media), que en sus documentos pauta desde las competencias macro de la educación hasta la actividad diaria posible de realizar en el aula, paso a paso.

En Programa Escuela al Cine dialoga con referencias teóricas que consideran a la creación como acción clave para comprender al cine y el mundo, como son los textos y propuestas pedagógicas de Migliorin y Bergalá, citando afirmaciones en varios de sus materiales y replicando dispositivos presentes en los *Cuadernos del Inventar*. Si bien se reconocen sus dispositivos y los integran en sus propuestas, éstos se sitúan en un recorrido que varían muchas veces en el para qué y por qué originales. Las guías replican la concepción de los documentos escolares que se elaboran para docentes desde el Ministerio de Educación. Las sugerencias minuciosas de trabajo no estimulan necesariamente la autonomía creativa.

La característica de ser un programa que propone formación a distancia instala la tensión entre formación masiva que democratiza un conocimiento y la prescripción de las acciones para llevar a cabo el visionado reflexivo y la creación audiovisual. A partir de la forma en que elabora sus materiales de apoyo, el Programa concibe a todos los que la integra como aprendices a los que hay que acompañar con materiales fuertemente prescriptivos de la acción, que si bien no obligan a su aplicación, permite trabajar desde ellos sin necesidad de aportes. Las creaciones escolares seleccionadas por el Programa para este trabajo refieren temáticas actuales y personales desde la voz de los propios estudiantes que abordan la creación como práctica individual mediada por la acción de un cineasta. Se reconoce el poder de enunciación desde estéticas propias, el docente parece haber sido el nexo para que el saber audiovisual entre al aula.

Las formas de instrumentar las propuestas ponen en un mismo plano a estudiantes y docentes, todos aprendices a quienes les propone una ruta de lectura (Ellsworth 2005), una forma de ver y crear con la realidad. No se evidencian espacios para la toma de decisiones en relación a los saberes disciplinares y didácticos que son propios de la formación de un docente que reflexivamente se apropia de la cultura visual contemporánea que lo constituye y lo integra a sus propuestas de aula. Inicialmente el docente es el actor que facilita los espacios

institucionales a nivel local para que el Programa se desarrolle. El Programa enseña cómo ver y cómo hacer cine y se ajusta a los formatos de planificación escolar para instalarnos en el aula. El docente debe dar cuenta de sus acciones a partir de una planificación detallada en donde establece competencias, temáticas y las actividades a desarrollar. En el devenir de la aplicación de las propuestas los actores del aula se van apropiando de las mismas y de la riqueza que el cine abre al mundo en el marco de la cultura escolar, instalando dinámicas de creación audiovisual propias que serán bienvenidas por el Programa.

Crear, ver, sentir, reflexionar

Por su parte el Programa Inventar con la Diferencia reivindica la creación audiovisual como experiencia fundante. A lo largo de su existencia han prescindido de la elaboración de material de apoyo y han apostado a la experiencia transformadora de crear juntos con los docentes en un formato menos abarcativo en cuanto a los destinatarios, pero con mayor intensidad en cuanto al tiempo de reflexión sobre la propuesta. Se desarrolla una concepción de cine cada vez más ligada a formas de ver el mundo que a la creación mediada por una máquina. Se reconoce la existencia de un marco interpretativo para las prácticas. El sentido de la experiencia está dado por los epígrafe presentes en los dispositivos de los *Cuadernos del Inventar*. Éstos proponen una ruta de lectura posible, otorgándole una intencionalidad a la práctica en clave de emancipación y justicia social. En esta dinámica el docente debe borrarse (Migliorin, 2018), debe olvidarse de serlo para habilitar que el saber circule más motivado por la emoción que por la razón, para que el ló se instale en las aulas y se transforme un en espacio de creación genuino en donde colectivamente se van encontrando conexiones entre lo creado, como forma de hacer el mundo.

Las pautas sobre qué mirar y cómo fueron desapareciendo a lo largo del proceso de consolidación del Programa, reivindicando la experiencia comunitaria de hacer y ver como la única fuente de saber y como resistencia a una forma de saber y hacer impuesta por la autoridad docente y por el sistema escolar. En el mirar colectivo se antepone la naturaleza de las imágenes al tema, se instala el aula como un espacio para provocar lo sensible, para conmovernos juntos desde nuestro lugares, rompiendo con la forma dominante de instalar las emociones por parte de los mass media (Abramowski, 2010). El diálogo sobre las imágenes creadas por el grupo está en el centro de la relación pedagógica como forma de desarmar la lógica de poder docente- alumno. Se constituyen en el centro de la experiencia para dar lugar

a la expresión de la diferencia, poniendo de manifiesto la potencia de la cultura visual. Sin rutas de lectura previas se abren las puertas a las contravisualidades (Mirzoeff, 2016), no hay una pista de lo que ver, ni qué mirar. Como marco se establece el cómo hacerlo, a través de los *dispositivos de creación*.

Hay una intención expresa de desarticular una mirada cliché sobre el mundo, desarmar los caminos convencionales, proponer *desvío, espera y lugares*, potenciando el valor de lo cotidiano, desacralizando las imágenes e incorporando a la palabra *cine* para hablar de las producciones que los estudiantes hacen de sus vidas y sus entornos. El lío, el des-control se concibe como constitutivo de esta propuesta en la que el docente debe usar su poder para no ejercerlo y habilitar rutas de creación, todas válidas para inventar con la diferencia, siendo capaz de integrar múltiples lecturas, que reflejen la diversidad del aula. Al modo del diálogo analítico de Ellsworth (2005), el docente se enfrenta al aula reconociendo la incertidumbre como constitutiva del aprendizaje, sin esperar retorno que se ajuste a sus expectativas: *So ha certo*. La performatividad de la enseñanza está contenida en la propuesta, considerando la creación como un acontecimiento único que se constituirá entre quienes lo experimentan.

La sistematización reflexiva sobre el proceso transitado por el Programa Inventar con la Diferencia, propia del ámbito académico desde donde se implementa, lleva a formular una *pedagogía del dispositivo* que propone una serie de gestos que interpelan valores tales como lo correcto, lo seguro, las jerarquías, entre otros propio de la cultura institucional escolar. Claramente serán los docentes quienes cuentan con la autoridad validada en los escenarios institucionales para implementar con sus estudiantes la propuesta.

En ambos Programas se identifica al docente motivado por trabajar en las aulas como un aliado fundamental para desarrollar las propuestas y se le presenta un espacio de formación para comprender cuál es el sentido de la misma y que adecuaciones debe realizar en sus saberes o prácticas.

La percepción de los docentes sobre los Programas de formación

Los docentes que participan de los programas reconocen que las experiencias propuestas por éstos y las formas de creación propias de la cultura audiovisual a la que

acceden, enriquecen sus prácticas resignificando su posibilidades de vincularse con el conocimiento y las con vínculos pedagógicos que se construyen en el aula. Identifican cómo la presencia de la cultura audiovisual posibilita un ámbito de disrupción en la lógica jerárquica y compartimentada disciplinarmente de la institución escolar.

En las propuestas de formación (ya sea haciendo o viendo), los docentes experimentan un sentimiento de creación colectiva que los moviliza es su concepciones, reconociendo su capacidad de crear. Se conciben como actores culturales capaces de relatar el mundo en clave colectiva junto a sus estudiantes. Logran poner en diálogo la estructura curricular preceptiva de forma creativa, reconociendo los intersticios para la creación a través de un saber pedagógico disciplinar que les es propio, generando formas de implementar la creación en sus realidades locales. Su formación pedagógica previa, sumado al conocimiento de las lógicas de funcionamiento de las instituciones escolares que habitan, les permiten reflexionar sobre el potencial de la dimensión pedagógica del cine y la creación audiovisual incorporándola entusiastamente a sus prácticas. Muestran una actitud autorreflexiva frente a sus experiencias, abiertos a incorporar las propuestas que integran la cultura visual al aula y ponerlas en relación con la vida de quienes la conforman. Dispuestos a dialogar sobre el mundo desde las perspectivas que habitan en el aula y disfrutando hacerlo sin concebir una forma correcta (Hernandez, 2007).

Los docentes se mueven hacia lugares de producción de conocimiento con sus estudiantes que no son un *como sí* que replica el mundo académico científico (Pineau, 2013), sino que gestan sus relatos sobre el mismo a partir de las imágenes y sonidos que les son cotidianos. Docentes que a través de sus prácticas descubren la creatividad de su estudiantes, niños que muchas veces no han incorporado el lenguaje escritos, que logran a través de las imágenes y los sonidos un espacio para desarrollar su capacidad de agencia, creando en el aula un espacio para experimentar variadas experiencias estéticas, desde una dimensión democratizadora, (Miranda, 2013) a partir de la creación audiovisual.

b) Ciudadanía y creación audiovisual

¿De qué manera las propuestas de creación audiovisual de la región, con sus sustento específicos, contribuyen a configurar concepciones de ciudadanía?

Cómo se desarrolló en varios puntos de este trabajo la formación ciudadana es uno de los ejes vertebradores de la educación formal básica desde sus orígenes. Esta temática es reconocida por los programas y se identifica en sus propuestas de dos maneras: lo que se propone para ver y lo que se propone para hacer.

Espectadores preparándose para ser ciudadanos

La temática ciudadana en clave inclusiva y democrática se aborda en una vasta programación elaborada desde el Programa Escuela al Cine que da acceso a una gran variedad de películas que ofrecen posibilidades para habitar el derecho ciudadano acompañadas de las fichas didácticas para su abordaje. A través de ellas los estudiantes y docentes pueden reconocerse en relatos que representan variadas problemáticas de la realidad chilena en clave histórica y contemporánea e interactuar con las producciones con consignas que concebidas desde una direccionalidad que busca crear una referencia positiva (Ellsworth,2005) en tanto propone una ruta de lectura del deber ser acorde a la normativas de derechos vigentes. La dimensión política se instala en la escuela para reflexionar sobre ella en clave de derechos.

Desde el Programa se reconoce la potencia del cine en el ámbito escolar como un espejo para reconocer las problemáticas que constituyen la compleja realidad nacional, reconocer y madurar posturas como futuros ciudadanos. Se instalan temáticas que colocan como protagonistas a diferentes actores sociales y que instalan problemáticas de clase, género y etnia instalando una mirada contemporánea de la realidad política, rompiendo los relatos idealizados del protagonismo heroico moderno. Las guías de trabajo proponen imaginar posibles acciones para resolver problemas o proponer cambios. Se invita a imaginar una posibilidad de construirse como seres justos, como una expresión de deseo sin reconocer las “múltiples personas que habitan en nosotros” y la imposibilidad de ser esencialmente justos. Al decir de Ellsworth (2005):

Ningún individuo puede *ser* justo, argumenta Readings. La justicia no es algo que eres, es algo que haces dentro de una red histórica específica de obligación social <<Hacer justicia es reconocer que la cuestión de la justicia excede la conciencia individual, no se puede responder a través de una posición moral individual>>(p.62) (p.157)

De esta manera se concibe al aula como un espacio formativo de preparación para el ejercicio ciudadano y constitutivo de un ser nacional, de una identidad chilena, en un nosotros

conformado sobre las bases de la participación civil. Se perpetúa la función de la escuela como trama que recupera el pasado para proyectarnos hacia el futuro de un modo escolar de relacionarse con las imágenes en clave de alfabetización visual crítica.(Dussel 2009). Desde el ámbito escolar los docentes que integran la red de E al C reconocen una dimensión más práctica y concreta de la formación ciudadana.

Una ciudadanía que se construye y se practica

Los docentes ven las experiencias de creación que desarrollan en sus aulas como prácticas de ejercicio ciudadano en la medida que los niños desarrollan competencias que consideran propias de la ciudadanía. Al momento de elaborar un relato colectivo desde sus visiones los niños ponen en juego su autonomía, autorregulación, sus opiniones propias, adquiriendo herramientas metodológicas para el ejercicio creativo fuera del aula. A su vez los docentes valoran la posibilidad de visualizarse creadores con los estudiantes y para los estudiantes a partir de la formación teórica y el acompañamiento técnico que el Programa les brinda, ejercitando su derecho como productores de audiovisuales y no solo como consumidores. Crear, compartir contenidos, estar presente en las plataformas virtuales son parte de los nuevos derechos que se gestan desde las aulas en una agenda de ciudadanía digital global.

Por otra parte la escuela como terreno de experimentación democrática y constructora de intersujetividades (Giroux,1997) es una de las premisas claves en las que Inventar con la Diferencia sostiene su propuesta de creación. Concibe al aula como un espacio para reconocer distintos puntos de vista sobre el mundo a través de las imágenes creadas por quienes las conforman y están dispuestos a revisarlas, en una dinámica colectiva donde no hablamos de nosotros sino de las imágenes con que narramos la propia vida. La forma habilita el contenido: *los dispositivos de creación* democratizan la posibilidad de crear en tanto no se constituyen en un saber complejo que hay que adquirir para poder participar de la creación. El *minuto Lumiere* de mi barrio es una imagen tan importante como cualquier película profesional para hablar del mundo. Las visualidades se tornan la expresión de la diferencia que habitan la contemporaneidad en la que se transita la ciudadanía, experimentándola y ejerciéndola desde el aula en tanto aprendices/ creadores en clave comunitaria, Se crea en colectivo, se ve en colectivo, se siente con otros. Se rompe con las dinámicas individualistas del protagonismo y el liderazgo capitalista y se propone sentir,

emocionarse y conmocionar desde una sensibilidad construida en un mirar juntos que se desmarca de la "tiranía de las emociones", instalada por la sobreexposición del yo de los medios masivos (Abramowski, 2010).

Las producciones surgidas de los programas dan cuenta del poder de enunciación que otorga la creación audiovisual a niños y jóvenes para contar sus formas de ver el mundo habilitados por sus docentes que consideran que el tiempo escolar es un tiempo para ello. Se rompe los discursos monolíticos que la concepción escolar moderna buscó construir desde los escenarios educativos inculcando una forma de sentir, de ver, de expresarse, de crear relatos, en una cultura contemporánea en que las identidades se constituyen en clave audiovisual. Se habilitan visualidades, revisando y ampliando los lugares desde donde se producen relatos, en tanto institucionalmente no se cercenen las diversas formas de expresión. Se complejizan los relatos existentes dando espacios de formación para pensar/sentir o sentir/pensar para desnaturalizar la cultural visual y reconocer sentidos en lo creado que remiten a valores y concepciones ideológicas.

c) ¿Cómo se articula esta relación entre aula, creación y ciudadanía en la formación docente de Uruguay?

Esta pregunta instala la motivación que dio origen al recorrido que nos trajo hasta aquí. El presente trabajo se propuso una reflexión situada con el fin de nutrir y contribuir a la formación de docentes en clave de pedagogía audiovisual, partiendo de las experiencias de creación audiovisual vividas en el marco del Programa Cineduca para la formación docente pública uruguaya. Un ejercicio de investigación que pretendió habitar la dimensión reflexiva y analítica que constituye a los docente como profesionales, intelectuales transformativos, transformadores de sus prácticas (Giroux, 1997). Una dimensión de la identidad docentes que está en pugna constante, sobre todo en en los escenarios de *transformaciones educativas*. En esta práctica analítica y reflexiva se estableció un diálogo con experiencias educativas regionales con fin de resignificar, otorgar densidad y contribuir al desarrollo de la Pedagogía Audiovisual.

En este sentido se consigna un término que surge como tal del desarrollo y reflexión del Programa Cineduca y refleja un proceso de transformaciones conceptuales producto de los diez años de experiencia del mismo: el término de Pedagogía audiovisual. Este se elabora

a fines de 2019 para argumentar la transformación del Programa en Unidad Académica defendiendo a la Pedagogía Audiovisual como un campo del saber y a todos los educadores como educadores audiovisuales. De esta manera se instala los saberes audiovisuales como constitutivos la identidad docente por parte de un programa que desempeña su labor en la formación de grado de los futuros docentes, El Programa apunta al trabajo con los docentes coordinadores, nexos en territorio con los estudiantes como futuros docentes, desarrollando su trabajo en dos grandes líneas: experiencias de creación y formación teórica que se conjugan en tiempo y en espacio. Las instancias de formación serán internas a cargo del propio Equipo Central y también articuladas con otras instituciones con el fin de crear una solidez teórica para fortalecer las posibilidades de acción de un colectivo docente que conciben autónomo y constructor del propio Programa. Las formas de articulación del Programa con sus coordinadores locales dan cuenta de la confianza en los saberes pedagógicos e institucionales locales de los docentes (Dewey, 1998) que proponen sus formas particulares de concretar las propuestas audiovisuales.

La construcción colectiva de materiales, pautas y definiciones teóricas dan cuenta del lugar que el Programa le da a los docentes. Un trabajo conjunto en el que el saber audiovisual circula y se sistematiza. Los docentes jerarquizan este espacio de construcción recuperando los Encuentros Nacionales de Coordinadores como las instancias en las que se discute, se forjan y reformula el perfil de educador audiovisual, junto con la experimentación de formas de trabajo que incorporan como propias para replicarlas o reformularlas en sus territorios. El anclaje del Programa en el escenario nacional, presente en todo los Institutos de Formación docente para todas las carreras docentes, impone el desafío de articular con realidades diversas el vínculo con la cultura visual y su lugar en la cultura institucional. Los espacios e intersticios utilizados hablan de una apuesta a la flexibilidad y a la creativa de los docentes en tanto logran desarrollar propuestas situadas, realizar creaciones dialogando con las disciplinas que pautan el curriculum, abrir espacios para el visionado colectivo que transversaliza los espacios y las dominios disciplinares tradicionalmente establecidos. Echando mano a la incorporación de todo tipo de imágenes para trabajar el análisis de la cultura visual, la creación y la reflexión comienza a compartirse con estudiantes y colegas a partir de trabajos conjuntos, concretos y situados, formando parte de un saber que circula más allá de los que formalmente integran el Programa.

La condición de propuestas extracurricular de Cineduca dentro de la oferta institucional se plantea como un desafío y como una riqueza para los docentes, que se expresan comprometidos con una Programa que los entusiasma por su carácter creador y disruptivo en forma y contenido, en el marco de una cultura institucional que perciben promotora de prácticas reiterativas y garantizadoras del *statu quo*. El sentido de las prácticas se fue referenciando teóricamente a partir de las propias experiencias y los vínculos que el Programa fue tendiendo con la región junto a la conformación de una identidad docente de carácter universitario, proceso en que se enmarca la Formación Docente en el Uruguay entre 2011-2020. En esa línea las experiencias movilizadoras se fueron articulando con referencias teóricas que logran explicar lo *que nos pasa* (Larrosa, 2006) en Cineduca.

En Cineduca la dimensión ciudadana se expresa en clave de ciudadanía audiovisual. Su promoción y ejercicio se concreta habilitando a los docentes como creadores de currículum, así como en los saberes que se ponen en juego fundamentalmente en dos propuestas: la recepción crítica y reflexiva y la producción creativa protagonizada por estudiantes de formación docente y por los escolares de sus prácticas de aula. Las producciones seleccionadas para dar cuenta del Programa tienen en común la disrupción del imaginario normalista y escolar. Un ejemplo de y para revisar el pasado, encontrar nuevos caminos, pensar y proyectar el futuro, en una institución que acompase las realidades contemporáneas aceptando el desafío de desinstitucionalizarse a partir del accionar docente. (Camnitzer, 2021)

d) Posibles líneas de acción para un recorrido de formación audiovisual: reconociendo tópicos y tensiones

Cerrando este trabajo y frente a nuestra pregunta inicial que se cuestiona los elementos que debe reunir una propuesta de formación para habilitar al docente como articulador de creaciones de audiovisuales desde una postura crítica y enmarcada en una concepción igualitaria y plural, surgen más preguntas que certezas. Luego de revisar las propuestas, dialogar con quienes las conforman y recorrer sus producciones escritas y audiovisuales, reconocemos algunos tópicos sobre los que reflexionar y decidir a la hora de elaborar una propuesta potente dirigida a los docentes: .

-El reconocimiento de las diversas formas de ser docente que conviven en un mismo tiempo y en una misma formación:, con saberes pedagógicos e institucionales que los identifican como tales y guían sus acciones en tanto profesionales con una autonomía que, se reconozca o no, termina definiendo las formas en que se instalan los saberes en el aula.

-Las cualidades de las experiencias que movilizan y comprometen: aquellas que conmueven en tanto quienes participan se sienten reconocidos en su capacidad creadora y autónoma para poder concretar realizaciones con los saberes que ya poseen y los que incorporan, junto a los colectivos que integran.

-La potencia de los saberes audiovisuales elaborados desde la perspectiva de los Estudios de Cultura Visual en el marco de la formación de docentes: en tanto permiten descubrirse como actores culturales con capacidad de agencia para comprender contextos, lógicas de creación, elaborar relatos sobre el mundo con sentido propio y poder proponérselo a otros.

-Considerar el escenario institucional en que se enmarca la creación: con actores y lógicas que los docentes transitan cotidianamente y en el que pueden reconocer potenciales lugares, intersticios y formas de habilitar la creación.

-Mirar juntos en el escenario escolar: recuperar una práctica que las múltiples pantallas de la cultura visual contemporánea han puesto en desuso abre un espacio de intercambio y diálogo para reconocer diferentes visualidades, en tanto construcciones de sentido múltiple de lo visto en clave emocional y racional. Dialogar sobre los visionados, con intenciones reflexivas para reconocer las imágenes como construcciones, representaciones intencionales que se pueden cuestionar y analizar desde diferentes perspectivas introduciendo las dimensiones teóricas que complejicen el abordaje.

-La creación colectiva: crear juntos relatos con y sobre la realidad, descubriendo la potencia de la experiencia creativa como una forma de vincularse con el mundo y compartirlo con otros .

-Reconocer una forma de expresión, de enunciación, de aprehender el mundo desde el aula: cumpliendo con el sentido que la escuela tiene por excelencia, el de mantener una trama tensionado lo que fue con lo que vendrá para que el pasado potencie el futuro. Para ello se plantea el desafío de habilitar las diferentes miradas presentes en las aulas, sin

pedagogizar, sin normalizar, promoviendo la diferencia, habilitando lo disruptivo, lo que interpela para que el futuro no se empantane en el pasado.

- **Ciudadanía y cultura audiovisual:** integrar la dimensión cultural al ejercicio ciudadano problematizando las formas de habitar una contemporaneidad intercultural y globalizada desde una dimensión local. Redimensionar nuestro lugar en el mundo, reconociendo la capacidad de transitarlo, dialogando sobre el futuro que vamos construyendo y en el que nos gustaría vivir (Camnitzer, 2021).

- **Revisar las potencialidades de la cultura visual contemporánea:** revirtiendo la crítica a la opresión global en clave de transformación local. Con la conciencia de la inmensidad y la vertiginosidad de las imágenes y los cambios tecnológicos que nos desarticulan pero que habilitan la posibilidad de romper con los sentidos hegemónicos (Richad, 2014), creando parte de las imágenes que circulan, construyendo nuevas identidades desde el aula para habitar el mundo responsablemente (García Canclini, 2004).

Luego de recorrer este trabajo buscando responder ¿qué piensa el programa que soy yo como docente? surge una nueva pregunta. ¿quién piensa el docente que el estudiantes es? La relación pedagógica se constituye en la acción que concretan los programas. En ellos la autoridad docente se cuestiona, se defiende, se *borra*, pero es a través de los docentes que se concretan las experiencias en el aula, una experiencia que se concibe abierta, creativa, incierta múltiple, performativa. Habitar lo incierto es uno de los grandes desafíos a la hora de promover la creación en el aula, reconocer la imposibilidad de controlar, no saber los resultados, explorar qué nos pasa, para darle valor al presente que habitamos. Al decir de Ellsworth (2005):

Quizá una posibilidad de performar una relación pedagógica está en la aceptación activa de lo inevitable de una performance suspendida, una performance que no deje rastros visibles en el acontecer, una performance que paradójicamente manipule a los profesores/ estudiantes para que adopten responsabilidad para producir textos parciales que reconfiguran lo que cuenta como mundo y, al hacerlo, lo que cuenta como cuerpos y vidas valoradas y valiosas en este mundo. (p. 166)

En tiempos de inteligencia artificial quizá sea uno de los mayores retos que interpela a los docentes que nos concebimos como actores culturales con capacidad de agencia desde el territorio escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación (2020) Exp. 2019-25-5-010065 del 26 de diciembre de 2020 Acta N° 47 Res. N° 2b

Abramowski, A. (2010) La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación en Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. Laguzzi, G. *Aportes de la imagen en la formación docente: abordaje conceptual y pedagógico*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.

Agamben, G. (2008) ¿Qué es ser contemporáneo. En: Agamben, G., *Desnudez*. Adriana Hidalgo editora.

Aguirre, I. (2005) Educar desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos. En Miranda, F., Vicci, G. (Comp) *La educación artística pre-universitaria*.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20057/1/ENBA_MirandaF_2005_LaEducaci%c3%b3nArt%c3%adstica.PDF

Augustowsky, G. (2016) *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/38971/1/T37739.pdf>

Augustowsky, G. (2017) *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Ed. Paidós

- Barrán, J.P.(1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay.T.2 El disciplinamiento (1860-1920)*. EBO. FHCE
- Berardi, F. (2021) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra
- Bergalá, A. (2007) *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine*. Ed. Laertes.
- Brea, J.L. (2006) Estética, historia del arte, estudios visuales. En *VVAA Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*. N°3 Enero 2006.
- Brea , J. L., (2007) Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image, en: *Revista de Estudios Visuales*, Vol. 2, No. 4, pp. 145-163.
- Brea , J. L., (20 de enero de 2022): *(re)construyendo un afuera*.
<https://esferapublica.org/reconstruyendo-un-afuera/>
- Camnitzer, L.(2021) Socialismo de la creatividad vs Capitalismo de la creatividad en Alonso,S.,Miranda Somma, F.(ed.) *No fue posible encontrar lo que buscábamos: reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación*. Editorial Casamario
- Cineduca CFE (2011, diciembre 19). Se busca héroe [Archivo de vídeo].<https://www.youtube.com/watch?v=Q0oUcUrEIAw&t=7s>
- Cineduca CFE. (2013, febrero .13) Menos vos [Archivo de vídeo]<https://www.youtube.com/watch?v=EIMbX6K3WP0>
- Cineduca CFE. (2014, nov.13) Ningún lugar [Archivo de vídeo]
https://www.youtube.com/watch?v=emShT_Nr3Mo
- Cineduca CFE (2016, abril,8). Este lugar-Cerp Salto [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=EeYEHyfvaUI>
- Cineduca CFE (2016, mayo 15). Voces del río. [Archivo de vídeo].<https://www.youtube.com/watch?v=o6R9uhYSxK>
- Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda (2018) *Programa escuela al cine: hacia un modelo de formación de públicos escolares Experiencia 2006-2018*

Cineteca Nacional de Chile, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda Año (2019) Colección mujeres del cine chileno.
<https://escuelaalcine.cl/publicaciones/coleccion-mujeres-del-cine-chileno>

Cineteca Nacional de Chile Escuela al Cine, (2019) Curso on line “Lenguaje y creación cinematográfica para profesores”.Módulo 6 cursada 2019. Plataforma Educar Chile.
<https://www.educarchile.cl/>

Cineteca Nacional de Chile (2021) *Ficha educativa. Estrenos escolares 2021. El agente topo de Maite Alberdi*

Cineteca Nacional de Chile (10 de junio 2023) *Programa Escuela al Cine*
<https://escuelaalcine.cl/>

Dewey, J. (1998) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ed. Morata

DFPD. Área magisterial (2009) “Cineduca: un espacio para mirar y crear”

Díaz Barriga, A. (2003) “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas” *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 81-93 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

Duncum, P. (2015) ¿Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer? En Martins, R., Miranda, F., Marilda Oliveira de Oliveira, M., Tourinho, I. Vicci, G, *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos*.
<https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educacic3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>

Dussel, I. (2003) La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Historia de la educación. Anuario N°4 -2002/2003*, 11-36.
<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/issue/view/11>

Dussel, I (2009) Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos *Nómaditas* N°. 30. Abril 2009, 180-193 Universidad Central. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>

Dussel, I. y Gutiérrez, I (Comp.). (2014) *Educación la mirada : políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. OSDE

- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ed. Akal.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2018) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y seca*. Elementos para su comprensión. Troquel
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Ed. Gedisa
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Grimson, A. (2011) (comp.) *Antropología ahora*. Ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, F. (2005) ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 9-34 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre
- Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en las artes visuales*. Ed. Octaedro, S.L.
- Inventar com a Diferença. (2014) Filme-carta de Rio de Contas para Recife. https://drive.google.com/file/d/1hrxUnEkSdVfyHN2QS3eU960nEl4xDELf/view?usp=drive_link
- Inventar com a Diferença. (2014) Filme-carta de Recife a Paranaíba. https://drive.google.com/file/d/1ArSIVko_smCgI1OrmU7oflwS9tGMpAar/view?usp=drive_link
- Inventar com a Diferença. (2014) Filme-carta de Escola Magalhaes Barata - Filme-carta de Belém. https://drive.google.com/file/d/1EfNdAq4uUZupQOuJrNM4WqLStmHbfdGb/view?usp=drive_link
- Inventar com a Diferença (2014) Filme-carta de Conde para Rio de Contas https://drive.google.com/file/d/1sHkUdcuPR_TWLsihbsDTvs0ZvdBMrK5w/view?usp=drive_link
- Inventar com a Diferença (3 de mayo 2022) https://www.facebook.com/inventarcomadiferenca/?locale=pt_BR
- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata (2.a ed.)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía* (18) 43-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/19065>

- Lins Ribeiro, G (1989): "*Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*" en Cuadernos de Antropología Social.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4852/4341>
- Mahmood, S (2008). Teoría feminista y el agente dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. En: Suárez Navaz, L ; Hernández Castillo, R. (Ed.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra. p. 162-214
- Mannay,D. (2017) *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Malosetti,L.(2014) Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar.En I. Dussel y D.Gutiérrez (Comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen* (pp.97-109). Bs.As.: Manantial: Flacso, OSDE.
- Mardones,N., Carrasco, P. (Coord) (2020) *Manual de creación cinematográfica*. Programa Escuela al Cine. Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda. Cineteca Nacional de Chile
- Martín Barbero, J.M. (2002) Tecnicidades, identidades, alteridades des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. "Diálogos de la comunicación " Departamento de Estudios Socioculturales.ITESO, Guadalajara, México. p . 9-24
- Masschelein,J., Simons,M. (2014) *Defensa de la escuela Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila
https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/material-bibliografico/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf
- Martins, R., Miranda, F., Marilda Oliveira de Oliveira, M., Tourinho, I,y Vicci, G. (2015) *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos*. Digital do LAV - Santa Maria
- Migliorin, C., Pipano, I., Garcia, L., Martins, I.M., Guerreiro,A., Nanchery,C. y Benevides, F.(2016) "*Cuadernos del inventar. Cine, educación y derechos humanos*."
- Migliorin,C. (2018) *Pedagogía del lio. Cine, educación y política*. Chile.Editorial Cuarto propio.
- Migliorin, C, Garcia,L. Pipano, I. y Resende, D. (2020) A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. *Revista Krass A escola faz cinema*,Set.2020, N°1, pp. 10-17
https://brasdeutsch.uff.br/?page_id=212
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Diciembre 2018 Bases curriculares Primero a sexto año .https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Miranda, F. (2013) Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades. *Revista Digital do LAV - Santa Maria - VI*, n.11, 19-30 - set. 2013 ISSN 1983-7348
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734810724>
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Ed. Paidós.
- Mirzoeff, N. (2016) El derecho de mirar IC – *Revista Científica de Información y Comunicación* 13, pp. 29 - 65.
<https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358/313>

Pavez Soto, I., Sepúlveda Kattan, N. (2019) Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedades e infancias*.v3.193-210.
<https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>

Pineau, P. (2013) ¿ Por qué triunfó la escuela ? En Pineau, P, Dussel, I.,Caruso M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp.27-52) Paidós.

Porley Vargas, M. N. (2020). La práctica docente reflexiva en educación superior. En: *Convocación. Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*. Nro 45, Edición Contexto.

Programa Escuela al Cine (2015, junio 4). Oficios de cine. Dirección [Archivo de vídeo].
https://www.youtube.com/watch?v=jbcNGCZbHIg&list=PLbtPd6cH5U4Pba03z6px0_Trw6hjL1tNG&index=1&t=5s

Programa Escuela al Cine (2017 marzo, 21). Añoranzas del pasado. [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=0IFfH5TCIA0&t=15s>

Programa Escuela al Cine (2018 enero, 22). Masculinidad. [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=xVesy5kmmlg>

Programa Escuela al Cine (2019 julio, 25). TOC TOC Liceo Técnico Profesional Héroes de Atacama, Copiapó. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=m4sCxCamC4k>

Programa Escuela al Cine (2019) *Colección mujeres del cine chileno*.
<https://escuelaalcine.cl/wp-content/uploads/2020/06/coleccion-eac-mujeres-del-cine-chileno.pdf>

Programa Escuela al Cine .Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda Cineteca Nacional de Chile (2020) *Manual de creación cinematográfica*.

Programa Escuela al Cine .Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda Cineteca Nacional de Chile (2022) *Colección Cine y Ciudadanía*.

Quintana, Á. y Dussel, I., (2006). *Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel*. En Clases del Diploma en Educación, Imágenes y Medios de FLACSO Última consulta. 31/1/2017, FLACSO Virtual

Richard, N (2014) Estudios visuales y las políticas de la mirada. En Dussel, I., Gutiérrez , I (Comp.) *Educación la mirada : políticas y pedagogías de la imagen* .Manantial .OSDE

Sancho Gil, J. y Hernández-Hernández, F. (2018) La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Núm. 56, Artíc. 4 31-01-2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf

Sancho Gil, J. Hernández-Hernández, F. Rivera Varga, P. (2016) Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las

tensiones. RELATEC *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* Web:
<http://relatec.unex.es> Vol 15 (2)

Tourinho, I y Martins, R (2015) “Circunstancias e inferencias de la cultura visual”. En Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M. o., Tourinho, I., & Vicci, G. . *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (Vol. I). Montevideo: Universidad de la República.
<https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educac3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>

Universidade Federal Fluminense - UFF Instituto de Arte e Comunicação Social - IACS
Departamento de Cinema e Vídeo KUMã - Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som (2014) *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos. Material de apoio*.

Victorio Filho, A (2015) “La utopía íntima de la educación en la “ciudad-todo”: cultura visual y la formación en artes visuales”. En Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M. o., Tourinho, I., & Vicci, G. . *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (Vol. I). Montevideo: Universidad de la República

Villela Pereira, M., Franco Rios, D.(2015). “Por una estética escolar brasileña en la década del 1950: La Revista Actualidades Pedagógicas y las imágenes escolares”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 25, p.163-186.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a10.pdf>