

formas de hacer y experimentar cine y educación

Viviane Cid, Douglas Resende, Cezar Migliorin
y Elianne Ivo Barroso (organizadores)



formas de hacer y experimentar cine y educación

Viviane Cid, Douglas Resende, Cezar Migliorin
y Elianne Ivo Barroso (organizadores)

Kumã Lab.
PPGCine UFF
Áspide editora

Rio de Janeiro
2022

Áspide editora, 2022
Rua Senador Vergueiro 30, apto 201
Rio de Janeiro, RJ. CEP 22230-001
contato@aspide.com.br
www.aspide.com.br

Design. Daniel B. Portugal, Laura Gadelha, Rafaela Sarinho

revisión. Laura Loyola

Traducción. Wandyr Hagge

Cineduca - Instituto de Ciencias de la Educación - Uruguay

Universidade Federal Fluminense - Brasil

Universidade Estadual do Paraná - Brasil

Agência Brasileira de Cooperação.

Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional

Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual - Instituto de Ciencias de la Educación

ANEP - Consejo de Formación en Educación

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra con fines no comerciales, siempre que se indique la fuente y la autoría. Si se requiere una reproducción completa, comuníquese con los editores.

Formas de hacer y experimentar [livro eletrônico] :
cine y educación / organização Cezar Migliorin
...[et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro :
Áspide Editora, 2022.
PDF.

Outros organizadores : Douglas Resende, Viviane Cid,
Elianne Ivo Barroso.
ISBN 978-65-992238-3-9

1. Cine 2. Creatividad 3. Películas 4. Educación
I. Migliorin, Cezar. II. Resende, Douglas.
III. Cid, Viviane. IV. Barroso, Elianne Ivo.

CDD-371.33523

Índices para catálogo sistemático:

1. Cine y educación 371.33523

ÍNDICE

[PARTE I]

Notas sobre los procesos creativos

Foro de Nicaragua 11

Los planos de la cuarentena: Decir presente

Gladys Marquisio Cilintano 17

De cómo llegamos al proyecto de cooperación con el equipo de *Inventar con la diferencia*

Cecilia Etcheverry 23

Maratón audiovisual: Alteridad, agotamiento y relaciones en red

Elianne Ivo Barroso 33

[PARTE II]

La pedagogía del dispositivo: Pistas para la creación con imágenes

Foro de Nicaragua 43

Cineduca e *Inventar con la diferencia*: Vínculos y prácticas de educación audiovisual

Carolina Cresci 55

El Profesor como Pasador: Notas sobre el audiovisual en la educación

Solange Straube Stecz 63

[PARTE III]

Aprender a ver sin ver: El lugar del dispositivo de creación en la propuesta de educación audiovisual para la formación de formadores	
Graciela Acerbi _____	81
El cine en grupo y la sensibilización del cuerpo docente	
Viviane Cid _____	89
Mirada ciega, experimentar el cine con cuerpo y palabra	
Douglas Resende _____	99

[PARTE IV]

Experiencia de creación de videocartas, desafío en una escuela urbana de Montevideo	
Cecilia Etcheverry _____	109
Dispositivos para crear entre niños y docentes en la escuela rural nº 45 de Salto	
Alexis Reyes Silva _____	117
Encuentros: Una experiencia audiovisual en un espacio educativo no formal	
Adriana Carla Dalazen Cichocki _____	125
Cine de grupo, notas de una práctica entre la educación y la atención	
Foro de Nicaragua _____	133

Introducción

Los siguientes textos surgen de la experiencia práctica con el cine entre profesores y estudiantes de Uruguay y Brasil en los últimos dos años. Primero, nos reunimos y experimentamos, hicimos y rehicimos, y a partir de ahí se produjeron los artículos, en su mayor parte. Esta elección metodológica aporta algo muy vivo al trabajo - al mismo tiempo en que investigamos, nos reunimos, creamos imágenes, sonidos y condiciones para la producción de conocimiento - y también una actualidad, ya que los "objetos" se están produciendo con la investigación misma, haciendo que los textos se vean afectados por el presente, no sólo de la experiencia, sino también del momento histórico.

Provocados por el programa Cineduca, que propuso el reto de pensar esta publicación desde un movimiento que involucrara prácticas, reuniones, presenciales y remotas y mucha conversación, iniciamos este trabajo en 2019 con procesos que generaron imágenes, sonidos, historias e invenciones de formas *hacer/estar con*. Hay algo liberador en el trabajo cuando éste se abre como una posibilidad de creación colectiva. Encontramos en esta experiencia fuertes afinidades y resonancias entre el trabajo de Cineduca y lo que se ha hecho en el departamento de cine de la UFF, de donde

surgieron algunas de las bases para la realización del proyecto y sus actividades, en particular los *Cadernos do Inventar*, parte del proyecto Inventar con la Diferencia, llevado a cabo por el Laboratorio Kumã. Los *Cadernos* aparecen en muchas de las historias aquí presentes, pero también la reciente producción bibliográfica del laboratorio - un trabajo que se relaciona con todo un campo de investigación en cine y educación en Brasil, en el que también participa el laboratorio Educine de la Unespar, socio del proyecto.

Producido por Cecilia Etcheverry, coordinadora del Cineduca, y Elianne Ivo, profesora del Departamento de Cine y Vídeo de la UFF, el proyecto trazó un camino que tiene como punto de partida el problema de la creación en el contexto de la educación, a través de las reuniones y del deseo de experimentación y la creación colectivas. A su vez, sintió la llegada de la pandemia, que exigió un replanteamiento de los procesos - pero que no nos impidió que siguiéramos con el proyecto - y, al final, se obtuvo esta publicación, un momento de reflexión e intercambio de las experiencias vividas. En las actividades presenciales que tuvieron lugar, fue posible establecer un terreno común para la creación y encuentro entre educadores de los dos países. Sin que supiéramos

aún la importancia que esto tendría, estas reuniones fueron fundamentales para que, además de poder estar cara a cara, se articularan los procesos a distancia que estaban por venir.

Montevideo, Curitiba, Niterói, São Gonçalo, Salto, una escuela en cada ciudad, tejieron juntas – al mismo tiempo que separadas – una red hecha de imágenes y sonidos cuando se dirigieron unas a otras películas-cartas en la que participaban profesores, investigadores y estudiantes, desde la Educación Básica hasta la Universidad (los procesos de las películas-cartas se reflejan en los textos de la cuarta parte.) El maratón audiovisual, que habría tenido lugar de forma presencial en la frontera entre Brasil y Uruguay, fue replanteado para la modalidad a distancia y los seis grupos de estudiantes de la UFF, Cineduca y Unespar también asumieron el reto de inventar una forma de hacer cortometrajes de forma colectiva, aunque fuera a distancia, a partir de las *historias de los objetos*, de los *Cadernos do Inventar*.

Como decíamos, las elecciones metodológicas terminaron por conferir una sorprendente actualidad al trabajo. Otra marca es la heterogeneidad de fuerzas que componen este trabajo. Entre estas fuerzas hay una articulación fundamental entre el deseo de experimentar con los procesos creativos y subjetivos del cine y la

movilización de las instituciones públicas, desde los organismos internacionales de los dos países hasta las universidades y el propio programa Cineduca, así como las comunidades de las escuelas de educación básica que participaron.

En la segunda parte, los textos recorren la experiencia de los Laboratorios Kumã, LabEducine y el proyecto Inventar con la Diferencia. Allí los textos son fuertemente propositivos y tocados por la experiencia de hacer. Los textos de la tercera parte surgen de la experiencia con la invención de un dispositivo que proponemos llamarlo *mirada ciega* cuya práctica compartimos en un encuentro en Montevideo junto a 36 educadores de Cineduca. Se trata de tres perspectivas sobre una misma experiencia vivida conjuntamente por los autores y que explicitan las modulaciones de una propuesta cuando se coloca en el colectivo. En la primera parte, entre el ensayo y la narración, tratamos de aclarar las líneas que constituyen este trabajo, tanto en su dimensión institucional como en la estética-subjetiva.

[PARTE I]

Notas sobre los procesos creativos

Foro de Nicaragua

La imagen es creación y descubrimiento. Es una salida del yo y un regreso reflexivo. Tierra y delirio. Dos líneas fuertes, una que la une a la tierra, la otra que no tiene suelo. La línea de la tierra tiene cara, peso, espacio, frontera, nombre. La línea sin suelo vaga, es errante, delirante, extraña, se cambia, se expande. ¿Cómo puede circular el cine entre estas líneas? ¿Cómo podemos, en un proceso pedagógico, con estudiantes con poca o ninguna experiencia en escritura o narración con imágenes, crear posibilidades en las que se involucren en procesos creativos que circulan entre lo que es dado y lo que aún no tiene nombre? Hay una impotencia y una apertura al trabajar con dispositivos. Antes de entrar en acción, no hay una posición cómoda, un mundo ya conocido que debe ser representado. Trabajar con el control y el descontrol es ponerse en un centro de atención y medición con lo que no es mío.

Como una cinta de Moebius – camino sin principio ni fin en el que se intercambian el interior y el exterior – la pedagogía del dispositivo tiene dos líneas que hacen paso entre una línea que conecta con la tierra y la otra que no tiene suelo.

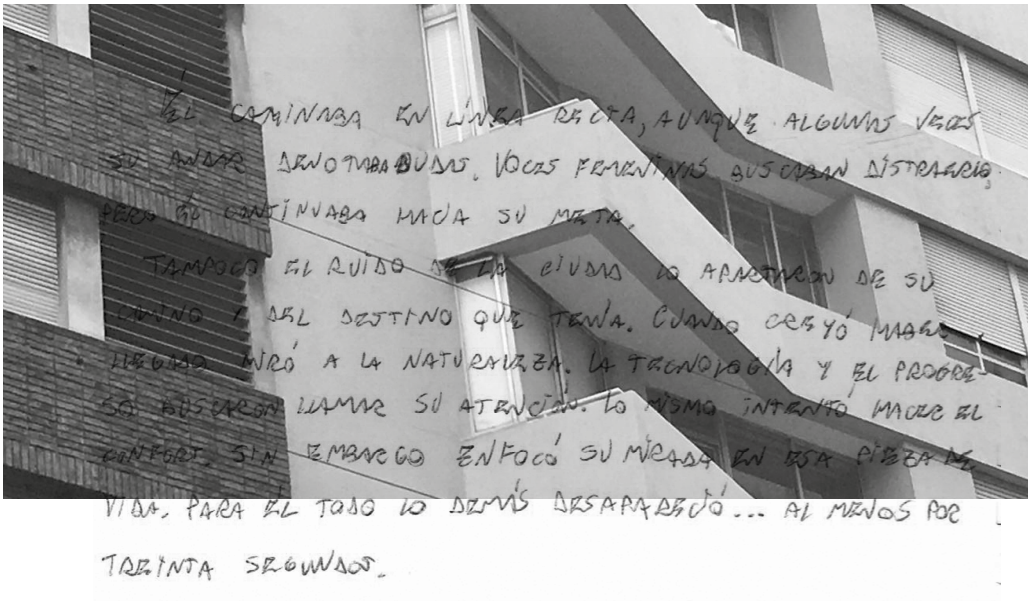
En algún lugar alguien dirá lo que eres. ¡Se equivoca!

Un paso, una casa, una relación, un hijo, una lucha política, un grupo, un amor, lo que hace, lo que permite todo esto, es la creación. Por otro lado, lo "qué es", lo que se presenta a nuestras percepciones, nos pide un giro, un desvarío, un movimiento, una desviación, un montaje. Hacer de lo que nos llega algo.

Crear nunca es empezar de cero, de la nada, de lo ideal o mirar lo terminado, lo ideal, lo perfecto. La creación es exhaustiva, no tiene fin, no tiene lugar y nos requiere en lo más ínfimo y en lo íntimo, en lo pequeño y en la vida cotidiana. Si vivimos en un mundo de metas, objetivos y puntos de llegada claros, la creación es lo que alimenta la explosión. La creación, la consigna del capital, cuando se le somete a ella no es más que una variación para el mismo propósito, el capital mismo = creación cero, que no tiene pertenencia propia.

La creación, en cambio, pasa por la democracia, pasa por la posibilidad de que cualquier sujeto participe en lo nuevo, en lo creado, en lo que hace explotar las coordenadas de lo que conocemos. Implica la posibilidad de que cualquier sujeto invente sus propias pérdidas de control. La relación entre el arte y los procesos subjetivos es evidente. Ambos demandan una salida de uno mismo, una relación con lo desconocido, con lo que no está organizado por el capital o el lenguaje.

La creación no es un proceso individual, sino la forma en que los individuos y grupos ponen en movimiento y contacto una multiplicidad de elementos de múltiples naturalezas. Si la creación importa es en la forma como ella viene a movilizar formas de posibilidades vitales cada vez más amplias en las que no se excluyen el saneamiento del barrio, el delirio del loco y la música. El límite de lo que podemos es material y delirante. Por un lado, se necesita el uno. La relación con fuerzas reales – con el muro de la escuela que deja pasar el sonido y hace imposible una exhibición de una película, con la empresa privada que impone libros y software a las escuelas.



La creación no está separada de esta tierra; esperamos que la casa no se caiga, que el fuego queme solo lo que deseamos, que las drogas sean nuestra salida de nosotros mismos y no se infiltren en la comida. Por otro lado, está lo múltiple, algo que estalla en el deseo, en un juego de niños que pasa del héroe al muerto, del animal a lo más que real, sin que se delimite frontera. Como escribieron Suely Rolnik y Félix Guattari, "hay subjetividad por un lado y realidad social por otro".¹ No existe lo que se inventa como forma de relación y deseo por un lado y las condiciones sociales por otro. El secuestro del tiempo de la política es lo mismo que el tiempo de la fiesta.

Los operadores de la opresión están ahí: miedo, deuda, opresión de clases, moral y lingüística.

Disputas intensas con lo que restringe las formas de ser, limita el delirio, niega la diferencia y el otro. Tal vez la creación nos permita así un camino torcido que, por un lado, nos separe del miedo, nos aleje de la sumisión voluntaria. Por otro lado, nos conectes

1. Rolnik, S. *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 155.

con un desconocido desde donde resuenan las diferencias, las minorías, los locos y desgarrados, los que han sido eliminados por el capitalismo sin fronteras. Esta mega máquina mundial de exclusión.

Dios murió y el capitalismo rehízo la centralidad a través del individuo. El sujeto emprendedor, o su S/A, la competencia de todos contra todos. No le debemos nada a Dios, pero nos lo debemos a nosotros mismos. La deuda se ha universalizado – monetaria, cognitiva, subjetiva. Así somos los primeros jueces de nosotros mismos, lo que nos autoriza a juzgar todo. Cuanto más cerca esté el otro de quien soy, más intenso será mi juicio. Los inmigrantes odian a los inmigrantes, los militantes de izquierda cultivan feroces disputas entre ellos, las parejas se destruyen entre sí, los policías negros matan a jóvenes negros, etc. La creación no produce objetos, sino formas de estar con el mundo sin rendirse a un "valor superior".² La creación no se refiere a aliados preexistentes – el bien, el mercado – sino que se hace en la creación constante de aliados. La creación es lo opuesto a la deuda y el juicio. La creación experimenta los actores del mundo como posibilidades de acoplamientos, ensamblajes, chispas que antes de eliminar friccionan, se unen, se doblan. La creación es un problema de ensamblaje y conexión y no soporta el juicio. Dos, cinco cosas se juntan, se ensamblan, se ajustan. La creación es un gesto de conexión. Es por esto que los *enchufes*, los conectores y los cables siempre hacen mal contacto. Conectar es mucho más complicado de lo que parece.

Así, sin ninguna armonía, pero también sin una forma superior, el gesto creativo es una escucha y una mirada que singulariza, que se hace en el deseo y la curiosidad del mundo, que inventa formas de estar con.

Nuestra apuesta por una pedagogía del dispositivo es inseparable de este movimiento que abarca en un mismo gesto, creación artística, creación de uno mismo y creación del mundo.

2. Lapoujade, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 ediciones, 2015, p. 17.



Camina hacia donde no
sabe, oscuridad,
inseguridad, ve lo que
desconoce

¿Cómo sabemos que estamos en la creación?

1. Nunca estarás satisfecho.
2. No te reconocerás a ti mismo. ¿Cómo podría ser yo quien ha creado esto? Precisamente porque no lo fue. Ha ocurrido una conexión con otros mundos y con lo que no somos. Algo conectado.
3. No hay creación sin dosis intensas de alegría y angustia. Toda creación carece de fundamento. No hay nada que nos permita juzgar su éxito con certeza.
4. Lo que hice/hacemos tiene sentido y es diferente de la funcionalidad. Esto siempre es mayor o menor que la función.
5. A diferencia de lo que el capitalismo llama creación, el que crea puede preferir no crear. Si no es posible crear, la creación es posible.

Los planos de la cuarentena: Decir presente

Gladys Marquisio Cilintano

Cuarentena. COVID. Coronavirus. Pandemia. Parapandemia. Palabras repetidas y reproducidas en 2020. Según consigna un informe de la RAE “Pandemia”, “cuarentena”, “confinar”, “resiliencia”, “epidemia”, “virus”, “traje” o “cuidar” son algunas de las palabras más buscadas en el *Diccionario de la lengua española* (DLE) en el que se han recibido más de 84 millones de visitas (casi 3 millones diarios). Y se agrega que “las búsquedas con términos médicos: asintomático, infestar, disnea, enfermedad, infectar, intubar, afectar o hipocondría recibieron un número de visitas superior al habitual (es decir mucho mayor que en tiempos pre-pandémicos).”

Buscar significados de lo que nos pasa es parte del trabajo de Cineduca: encontrar en la creación audiovisual de educadores experiencias significativas con el cine, inventar, crear, sacudir, pensar. Los diccionarios eran los libros preferidos de Jorge Luis Borges (lugares donde se ordena el mundo). En 2020, el mundo pareció

desordenarse y en Cineduca nos preguntamos también por los planos de ese mundo (donde conviven muchos mundos) más allá de las palabras. Encender y apagar una cámara y ver lo que sucede entre ambos momentos desde la propia creación de los sujetos que dicen y buscan formas de expresar lo que vivieron (y viven) en pandemia, en confinación. Fue así que surgió *#planocuarentena*.

El concurso

Desde el confinamiento docente (del equipo de Cineduca) se ideó en marzo de 2020 una acción cultural comunitaria a través del audiovisual que pudiera motivar a pensar este nuevo viejo mundo. Convocar a la comunidad (mayores de 16 años) a compartir una experiencia de vida relacionada a una situación de enseñar o aprender durante la cuarentena. Crear, registrar o representar en video y compartir una situación educativa vivida en la cuarentena. La meta: generar una colección de escenas de enseñar y aprender a través de piezas audiovisuales sobre las situaciones educativas alternativas, problematizadoras, irreverentes, nuevas, viejas que estaban sucediendo durante la cuarentena.

Las condiciones formales: el video debía ser grabado en un único plano, sin cortes (se podía usar cámara fija o no). Se debía encuadrar la cámara en posición horizontal y la duración máxima debía ser de un minuto.

El dispositivo

La elección del dispositivo “Minuto Lumiere”: “realizar un plano de un minuto regresando a la manera como se hacían las primeras películas de la historia del cine”¹ respondió a dos sensaciones: el minuto lumiere (sin cortes) como continuidad de una vida que transcurre y la oposición a la discontinuidad distópica de la realidad y a una sensación de extrañeza ante la percepción del tiempo y del habitar que podría registrarse desde los propios lugares de

confinamiento. También, una forma conocida de “crear cine”, una primera experiencia que podía motivar a la comunidad (cualquiera sea su experiencia) a prender y apagar la cámara y colocar en medio su hipótesis sobre la vida, sobre lo que sucede y sobre cómo “la escuela en casa” se volvía una realidad.

La casa mundo

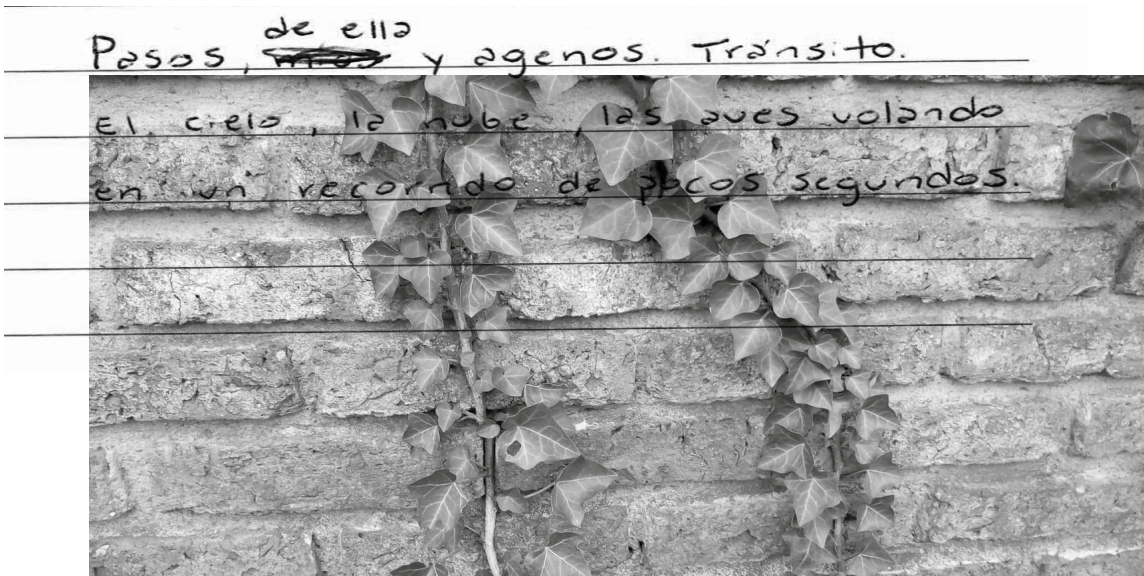
En pandemia y en cuarentena el tiempo y el espacio se perciben diferente. Como sostiene Bengtsson “la casa se convierte en mundo”:

Una consecuencia del carácter vertiginoso, tanto de la irrupción del COVID-19 y la dinámica del contagio, como de las medidas que los diferentes gobiernos han implementado para mitigar su impacto, ha sido que nuestra casa se ha transformado de muchas maneras, con una notable reconfiguración de sus “confines” (Ackermann, 2015) y, en muchos sentidos, convirtiéndose así en mundo. (...) Especialmente en el caso de los niños, a partir del quiebre de la rutina organizadora de la vida escolar en un espacio físico, un horario delimitado y una comunidad específica, la casa-mundo se ha convertido en el lugar donde transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje.²

Si las imágenes de la escuela han proliferado desde su institucionalización como artefacto de la modernidad, desde Cineduca nos preguntamos ¿cuáles serían las imágenes de la casa-mundo-enseñante-aprendiz? Testimoniar lo que se aprende, lo que se enseña y cómo se hace a través del dispositivo nos dejó escenas que nos interpelan más todavía: desde la repetición de rutinas, hasta la irrupción de lo desconocido, los 14 planos resultantes del concurso (14 por los iniciales 14 días de cuarentena de un enfermo de COVID-19) hacen emerger la relevancia del aprender y del aprender con otro, que aunque distante, se hace “presente”.

1. Migliorin, C. et al. (Coord.). *Cadernos do Inventar: Cinema, Educação e Direitos Humanos*. Niterói: UFF, 2016, p. 26.

2. Bengtson, A. *La casa convertida en mundo como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Santillana, 2020.



Un plano

Uno de los minutos que nos dejó el concurso, es justamente un plano donde parece la palabra “presente”. Esa palabra en “una escuela normal” (expresión robada tanto al documental de Celina Murga³ como a la designación de los institutos de formación docente en Uruguay)⁴ aparece en voz de los estudiantes cada vez que se pasa lista. En este corto se escucha en la sala comedor de la casa del niño protagonista mientras mira la pantalla y “se encuentra” con su maestra y compañeros en el “zoom”.

Esta forma de videoconferencia (el zoomear) reproduce así la instancia presencial de la escuela, decir “presente” (que es decir también “estoy aquí disponible para aprender”) y al mismo tiempo un mecanismo de control de quiénes estamos y somos, ahora en pandemia se dice en el encuadre de la pantalla.

La ironía del corto nace en esta forma de emulación (real o ficticia) de la escuela tradicional con la casa-mundo, mientras el niño toma su copa de leche.

3. *Escuela Normal* es el título del documental de 2012 (dir. Celina Murga), Argentina, 88 min

4. El nombre deriva del objetivo primigenio de las escuelas de formación de maestros: establecer las normas de enseñanza a partir del concepto francés de modelo de escuela.

Esta elección se suma a otras del corto: ver al niño en su gestos de somnolencia o pereza, la iluminación de la casa matutina, los sonidos de la casa que se confunden con los de los otros distantes y la voz de la maestra.

Se dispone así una cámara que se colocó en el centro del comedor con un plano con referencias a los objetos domésticos, que dan sentido a esa casa mundo, dejando fuera de cuadro el resto de la habitación, y cerrando en un plano de la computadora pero no de la pantalla sino haciendo foco en las reacciones del niño.

El minuto comienza en el momento mismo en que el niño abre la puerta de ese comedor-mundo y termina en el momento en que dice presente. Un ataque que acciona como la activación de la disponibilidad para aprender: estoy aquí, en cuarentena, en mi casa, con sueño, pero estoy.

Un plano: decir “¡Presente!”

#planocuarentena: los planos de la cuarentena desde la Educación visibilizan las dimensiones socio-pedagógicas de la pandemia, los diversos “planos” no solo audiovisuales sino pedagógicos con que se aborda este momento de incertidumbre.

Y el Minuto Lumiere atacó. Los momentos precisos en que la cámara inicia la filmación, mejo dicho, se eligió empezar a filmar, coinciden con momentos de autodeterminación del sujeto: decir “presente”.

De cómo llegamos al proyecto de cooperación con el equipo de *Inventar con la diferencia*

Cecilia Etcheverry

1. Cineduca surge en el CFE como proyecto de innovación educativa en 2009, se incorpora como programa a la Dirección de Planeamiento Educativo en 2012 y en 2019 se instituye como Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual integrada al Instituto de Ciencias de la Educación. Esto implica para la educación audiovisual mayor validación como campo de estudio dentro de la institución y reconocimiento de su especificidad en relación a otros equipos de trabajo como el departamento de Educación Artística o la Unidad de Tecnología Educativa.

Desde el año 2009 Cineduca¹ funciona en la órbita de la formación docente uruguaya en todos los centros públicos de formación de educadores de educación inicial, primaria y media, de todo el país. Su misión es brindar formación audiovisual a los futuros docentes desde una perspectiva de formación de ciudadanía y enriquecimiento cultural.

Se propone, mediante estrategias de crear y mirar audiovisuales con los estudiantes y docentes, el desarrollo de capacidades, saberes y sensibilidades desde dimensiones éticas y estéticas que permitan comprender y expresarse con este lenguaje. También se propone generar oportunidades de desarrollo de la cultura audiovisual en las comunidades educativas y la promoción de instancias de comunicación y participación mediante el audiovisual.

Para ello Cineduca realiza prácticas de recepción cinematográfica compartida y proyectos de creación audiovisual, con un enfoque comunicativo, que buscan ampliar el capital cultural e impulsar la participación por medio de discursos y experiencias contextualizadas. Ofrece oportunidades para que los futuros profesionales de la educación puedan convertirse en educadores que se desempeñen de forma creativa, participativa, flexible, poniendo en juego actitudes reflexivas acerca de la cultura contemporánea y asumiendo la responsabilidad de mediadores culturales.

El equipo que lleva adelante esta tarea está conformado por 38 profesores, distribuidos en todo el territorio nacional, provenientes de la docencia de diferentes disciplinas, así como licenciados en comunicación, en artes o en cine. Esta diversidad de trayectos formativos y profesionales ayudó a establecer metodologías de autoformación a partir de la identificación de las carencias y potenciar las capacidades de los propios integrantes del equipo. Sin embargo desde el inicio se tuvo la inquietud de conocer otras experiencias similares y desarrollos didáctico-pedagógicos vinculados al audiovisual. En este sentido y en coordinación con otras instituciones uruguayas, se implementaron las *Jornadas de Pedagogía Audiovisual* a partir del 2013, evento que se continúa realizando anualmente y va en su 8va edición. En estas instancias se generaron espacios de formación sobre producción y creación audiovisual, así como conferencias de expertos que abordaron las relaciones de la educación y las imágenes. Pero las necesidades que se planteaban en relación a la labor de Cineduca, referían a la especificidad de formar educadores audiovisuales, desde la reflexividad y ejerciendo una práctica situada. Si bien se establecieron fructíferos vínculos con especialistas y proyectos de trabajo, resultaba difícil encontrar otro proyecto que se abocara específicamente a la formación de educadores.

Ella caminaba ~~por~~ sola
~~terreno sinuoso~~ con miedo a
 tropezar, guiándose por los
 sonidos y la luz que entraba
 sus parpados.
 Al asustarse
 que la luz
 calma
 alma



La oportunidad se produjo, a través del colega y cineasta chileno Ignacio Agüero, quien posibilitó al equipo de Cineduca conocer el trabajo de *Inventar com a diferença* y establecer conexión con su coordinador Cezar Migliorin.

Con gran generosidad Cezar participa en 2016 durante la 6^{ta} Jornada de Pedagogía Audiovisual realizando una conferencia sobre el proyecto de *Inventar com a diferença*. En ese momento Cineduca llevaba ocho años de trabajo y el equipo docente había discutido en numerosas ocasiones diversas preocupaciones surgidas de la práctica educativa. El interés se centraba en llevar al aula proyectos de creación audiovisual que posibilitaran la creación de discursos audiovisuales situados y resultaran en experiencias vitales para los estudiantes. Pero numerosas preocupaciones surgían de la reflexión sobre las propias prácticas de educación audiovisual: ¿cómo se desarrolla la tensión proceso-producto? ¿cómo promover la autoría de los estudiantes para que a su vez y a partir de esa experiencia

fueran educadores habilitadores con los niños y adolescentes? ¿cómo promover la creatividad y la creación genuina de nuestros jóvenes y cómo lograr que identificaran esta originalidad como algo valioso de la experiencia? ¿cómo acceder a ideas y preocupaciones propias de los participantes mediante la creación audiovisual y evitar la reproducción de las formas estéticas de la industria? Muchas de estas preguntas encontraron eco y se complejizaron a partir del trabajo presentado por Migliorin que explicó el desarrollo del proyecto y sus ejes conceptuales más relevantes. Esta instancia permitió conocer el libro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*,² donde Migliorin narra y explica el proceso de creación del proyecto, así como su propuesta metodológica plasmada en *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*.³

Sumado a esto, la necesidad del equipo de Cineduca de establecer formas de reflexión pedagógica y didáctica en relación a sus prácticas educativas, plantea el abordaje imprescindible de marcos conceptuales problemáticos, ya que se encuentran “en construcción y se anclan en corpus teóricos pertenecientes a campos disciplinares disímiles y con diferentes *status* epistemológicos”.⁴ En este sentido la densidad conceptual que presentaba el trabajo de

Migliorin vislumbró no solo un marco teórico desde el cual analizar las propias prácticas docentes sino también un modelo transparente de sistematizar una práctica de educación audiovisual que sirviera a la reflexión teórica sobre la experiencia y por tanto a la producción de conocimiento en el campo de la pedagogía y didáctica del audiovisual. Este último aspecto se tornaba muy relevante para Cineduca situado en un contexto institucional de promoción de desarrollo de las funciones universitarias de investigación y extensión, en la formación de los educadores uruguayos.

2. Migliorin, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1.ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

3. Migliorin, C. et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

4. Augustowsky, G. *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Tesis doctoral. Madrid: UCM, 2015.

A partir de este primer encuentro surgió la percepción de lo valioso que resultaba el trabajo de *Inventar com a diferença* para la educación audiovisual y la necesidad de profundizar su conocimiento. A su vez, los docentes de Cineduca comenzaron a experimentar con las propuestas contenidas en los Cuadernos de Inventar y a incorporar reflexiones teóricas puestas en juego en ellas. Si bien el equipo ya tenía un acercamiento a propuestas de educación centradas en la creación cinematográfica y en el acto mismo de la creación como un fin en sí mismo⁵ encontró no solo la sistematización de una metodología en coherencia con este enfoque sino una perspectiva teórica que vincula la creación audiovisual con el desarrollo de las personas en calve de derechos. En la medida que la experiencia de creación se propone como forma genuina de encuentro con el entorno inmediato, de valoración de la propia cultura y de manifestación personal posibilita un enorme potencial educativo y de desarrollo humano.

Bajo estas circunstancias surge la convocatoria desde la Agencia de Cooperación Internacional, instando a los consejos de la Administración de Educación Pública a presentar propuestas de cooperación académica en el ámbito de la educación, con el fin de ser financiadas. Así, desde el área de cooperación internacional de la división de Planeamiento Educativo del CFE, se orienta al equipo de Cineduca para presentar proyectos de cooperación con Brasil, lo que significó la oportunidad de concretar lo deseado. Esta novedosa situación de integrar a proyectos educativos en busca de la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sustentable fue una

inmejorable ocasión para proponer la profundización de trabajo con el equipo de *Inventar com a diferença*, nucleado en el Laboratorio Kumã de la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro (UFF). Esta oportunidad implicaba sin lugar a dudas un aporte valioso para la calidad de la formación de educadores

5. Bergala, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

en Uruguay. Por otra parte también fueron invitados por Cineduca a participar del intercambio los docentes del Laboratorio Educine de la Universidad Estadual de Paraná Curitiba II (UNESPAR) coordinado por la profesora Dra. Solange Stecz, quienes se habían interesado en el trabajo e invitado a Curitiba a responsables de Cineduca con el fin de interiorizarse de la experiencia. También este equipo mostraba fortalezas en sus experiencias en escuelas con cine y educación, la organización de festivales de cine para y por niños, así como la producción de audiovisuales para interactuar en redes sociales.

La profesora asignada para coordinar el proyecto por la contraparte brasileña fue la profesora Dra. Elianne Ivo Barroso, docente de montaje de la Licenciatura de cine de la UFF. Trabajó

Caminó' en línea recta
escucho ruidos
que parecían ser
ómnibus y motos
A lo lejos escucho un
motor que como de
un aire acondicionado
Bajo un escalón y
continúo caminando
Al abrir los ojos
una línea diagonal
cruza la imagen.
El cielo brilla con
el sol de fondo
Ramaz que se mueven

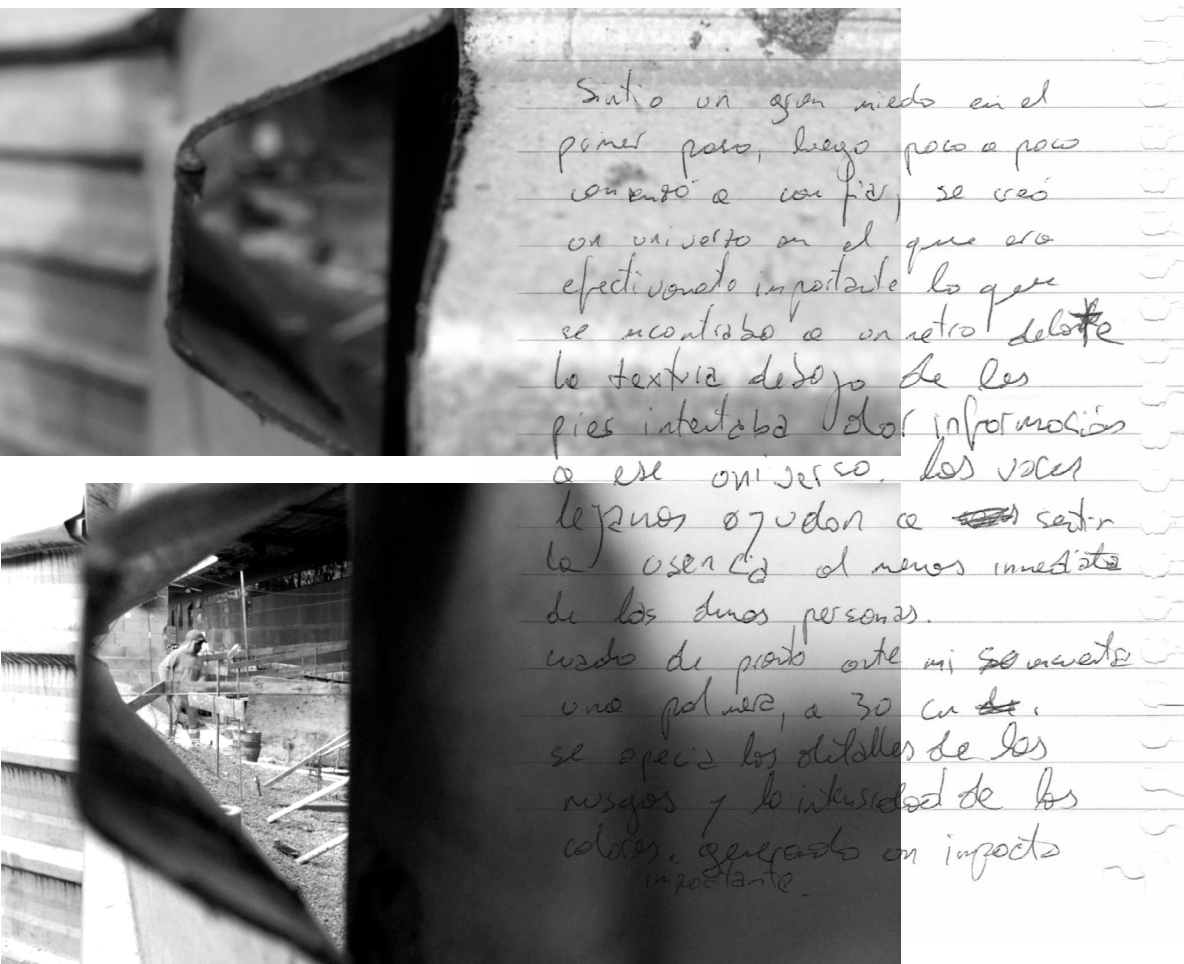


en Montevideo junto a los docentes de cineduca Cecilia Etcheverry, Cecilia Cirillo y Gladys Marquisio en la confección de un plan de trabajo colaborativo que gracias a su participación, lejos de limitarse a una instancia puntal de formación para el equipo de Cineduca se convirtió en una potente experiencia de trabajo y aprendizaje compartido. Se generó un plan de actividades conjuntas que sumó al espacio específicamente formativo de los docentes de Cineduca, la implementación colaborativa de los dispositivos en la zona de frontera mediante una Maratón Audiovisual, así como la experiencia de creación e intercambio mediante videocartas entre niños brasileños y uruguayos. Al taller desarrollado en Montevideo en julio de 2019 se buscó darle continuidad en la experiencia de Curitiba en agosto del mismo año. Se esperaba profundizar esta experimentación en Río unos meses después, actividad impedida por las medidas sanitarias en relación a la pandemia por COVID-19. A pesar de esto los equipos de trabajo ofrecieron gran empeño en sostener las actividades de intercambio virtualmente, experiencias que continuaron dando frutos. Otra oportunidad del proyecto de intercambio fue el compromiso de elaborar la presente publicación que pretende dar cuenta de lo actuado y busca difundir las reflexiones surgidas a partir de esta experiencia de cooperación. Por esto los participantes se vieron desafiados durante el proceso de intercambio no solo a interiorizarse de las nuevas metodologías de educación audiovisual sino también al ejercicio de sistematización y reflexión mediante narrativas docentes que aportaran una mirada pedagógica sobre la experiencia. Conjuntamente también se realizaron indagaciones acerca de las relaciones de los textos escritos en la creación audiovisual y de su valor expresivo.

Además de los 34 docentes de Cineduca que participaron del Taller en Montevideo, pudieron intervenir también integrantes de la *Inspección de Educación Artística del Consejo de Educación Inicial y*

Primaria, la coordinación de audiovisuales del Bachillerato Artístico del Consejo de Educación Secundaria, así como docentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes y de la Facultad de la Información y Comunicación. Esto permitió que la experiencia del Taller tuviera impacto en otros sectores dedicados especialmente a la educación audiovisual en el sistema uruguayo.

Los vínculos académicos se han fortalecido, asumiendo con confianza la posibilidad de nuevas acciones compartidas en la actualidad y el futuro. Puntualmente docentes de Cineduca han sido invitados a participar de los encuentros de “Cine de grupo” de



creación audiovisual, manteniendo oportunidades de formación, mismo en tiempos de pandemia. Sin dudas el área de la educación audiovisual de la región se verá enriquecida mediante intercambios de procesos de trabajo, experiencias e investigaciones, cooperando en la calidad de la educación de ambos países.

La participación en los *Talleres de Inventar* resultó una experiencia vital para los docentes uruguayos, que vivenciaron el acto de creación como experiencia personal y experimentaron con las nuevas metodologías de educación audiovisual. Esto les permitió incorporarlas en su acervo de estrategias educativas con naturalidad. Además dejó en evidencia lo imprescindible de experimentar el acto creativo en la formación de educadores como manera de movilizar las concepciones más tradicionales de transmisión del conocimiento constituidas en su trayectoria como estudiantes.

Las metodologías incorporadas empoderan a los docentes de herramientas que posibilitan la centralidad del estudiante en los procesos de trabajo, permiten habilitar la exploración del mundo de forma genuina, asumir el hallazgo y la diferencia como algo esperable. Genera nuevos espacios y tiempos en la rutina de la escuela, que le asignan a los chicos un lugar para la sorpresa que les espera en cada indagación. Agencia al docente como conductor de procesos aúlicos que dan lugar a lo inesperado y singular, incorporan lo sensible y la emoción en el diálogo convirtiendo el acto educativo en una experiencia significativa y transformadora.

Maratón audiovisual: alteridad, agotamiento y relaciones en red

Elianne Ivo Barroso

A Ernesto Aranha Andrade (in memoriam)

¡Ni siquiera me pertenece!
Ir al frente, seguir
la ausencia de tener un fin,
y ¡el afán de lograrlo!
– Fernando Pessoa

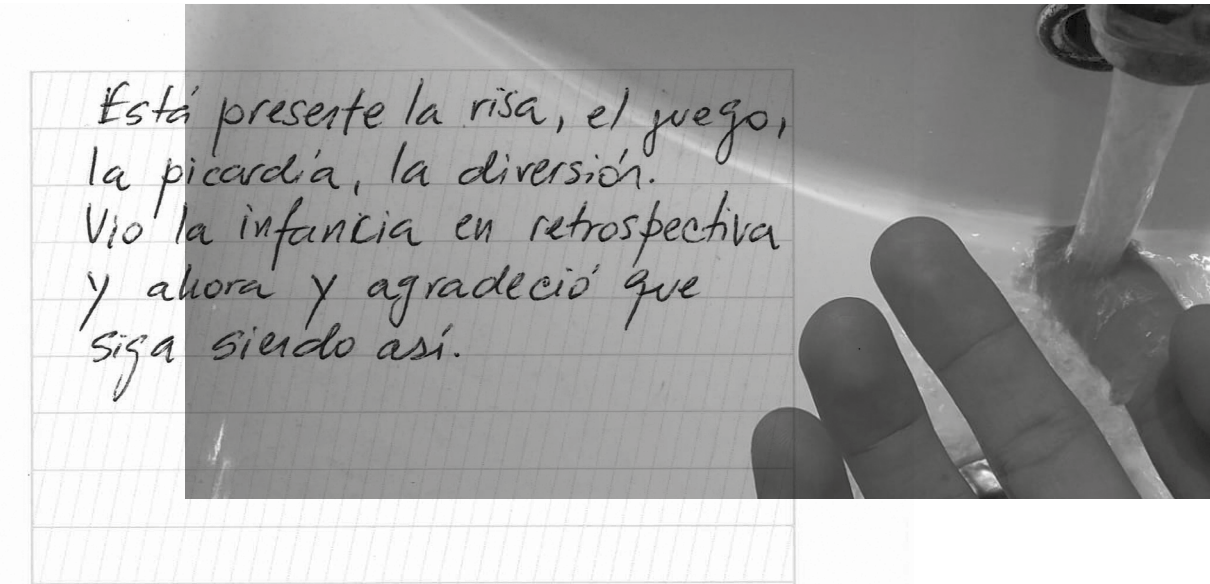
No podría empezar esta historia sobre el Maratón Audiovisual sin dedicárselo a Ernesto, de 52 años, padre de Rachel Aranha, estudiante de la Licenciatura de Cine y Audiovisuales de la UFF. Ella ya es licenciada en Cine y Audiovisuales y está terminando su segunda carrera. Ernesto falleció de COVID-19 el primero de mayo de 2021. Una semana antes, el 24 de abril, recibí el siguiente mensaje de Rachel: “Ayer fue hermoso. Me encantaron todas las películas, eran muy hermosas y diversas. ¡Estuviste genial, como siempre! Muy, muy contenta de haber participado”. Rachel se refería al 23 de abril cuando cerramos el Maratón Audiovisual con la exhibición de dos cortometrajes que fueron realizados entre el 20 y el 22 de abril por seis grupos de estudiantes de la UFF, Cineduca y Unespar. Rachel fue una de las integrantes del evento.

El tono suena demasiado personal para un texto académico. Pero la realidad es tan brutal y dolorosa que no podemos eliminarla de nuestro proceso de escritura. Después del fallecimiento de su padre, Rachel se enfrentó a la muerte de su abuela paterna días después. Un duelo desgarrador en la vida de una mujer joven y desafortunadamente igual a la de miles de brasileños que viven la misma situación. Conocí a la familia de Rachel en el aeropuerto de Río de Janeiro en 2016. Se embarcó conmigo y con su colega de la UFF, Tunico Amâncio, para participar durante 10 días, en el X Encuentro RUN – Red Universitaria Internacional de Creación Digital en Abitibi-Témiscamingue en la Universidad de Quebec, Canadá. Ernesto, un profesor como Tunico y yo, estaba muy entusiasmado con la experiencia que su hija tendría en el extranjero. Allí ella participaría junto con otros estudiantes en un web jam, un maratón para la realización de una obra digital colectiva. De regreso de Canadá, Rachel nos contó que la experiencia fue transformadora a través de la creación y el trabajo en grupo, así como el desafío de comunicarse bajo presión en otro idioma adaptándose a las diferencias culturales en poco tiempo.

En ese momento, debería haberle dicho a Rachel que viajar es desterritorializarse, salir de tu espacio, pero hasta cierto punto es desterritorializar sentimental y mentalmente. Viajar es ante todo no pertenecer a uno mismo, como escribió Fernando Pessoa. Es seguir el camino de forma intrépida y abierta a lo imprevisto. Si al viaje se suma el trabajo continuo con personas desconocidas, es posible llegar a una forma de agotamiento físico y mental en la línea de lo que comenta Deleuze¹ sobre la obra de Samuel Beckett. Se trata de un arte combinatorio de agotar lo posible, muy diferente del

cansancio. “Pero solo el agotado puede agotar lo posible, ya que ha renunciado a toda necesidad, preferencia, propósito o significado. Solo el agotado es suficientemente desinteresado, suficientemente escrupuloso” (P. 22). O incluso, “la ausencia de

1. Deleuze, G. O esgotado. In: Machado, R. (Org.); Deleuze, G. *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



Está presente la risa, el juego,
la picardía, la diversión.
Vio la infancia en retrospectiva
y ahora y agradeció que
siga siendo así.

tener un fin, y el afán de lograrlo” en la opinión de Pessoa. Los conceptos de viaje y agotamiento se aplican a un maratón creativo por el carácter de lejanía de lo cotidiano, inmersión en el trabajo y lucha contra la fatiga. Es por lo que la experiencia suena como una catarsis que moviliza una nueva perspectiva sobre el proceso de creación y el desarrollo mismo de la actividad grupal. Para Flusser,² el sujeto necesita adaptarse constantemente al entorno estimulando los intercambios, ejercitando el diálogo, percibiendo las relaciones en forma de redes y luchando contra la entropía. En este entorno, la creación de lo nuevo es fundamental.

Maratón audiovisual como actividad de proyecto *La Educación Audiovisual en la formación del docente*

2. Flusser, V. *O universo das imagens técnicas. Elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

Entre las acciones del convenio de cooperación entre UFF, Cineduca y Unespar, estaba la organización de un maratón audiovisual. La intención era hacerlo

presencialmente en el segundo semestre de 2020 en la frontera entre Brasil y Uruguay con la participación de las tres instituciones. El maratón audiovisual surgió precisamente de la experiencia del RUN del cual participan, además del Departamento de Cine y Vídeo de la UFF, escuelas de Canadá, Francia, Túnez, Líbano, Madagascar y China. Desde 2002, cada institución participaba con un grupo de docentes y estudiantes en una reunión anual en un lugar definido por la escuela anfitriona.³ El evento incluyó siempre la realización del *web jam* entre grupos de estudiantes que desarrollaron juntos una creación digital (sitios, juegos, webdocs, etc.) a partir de un tema informado al inicio de la actividad. En 2013, la UFF organizó el VI Encuentro RUN e innovó. Primero, porque transfirió el maratón del espacio universitario al anexo del MAC – Museo de Arte Contemporáneo de Niterói, ubicado en la cima del Morro do Palácio, reforzando el aspecto extensionista de la academia y proporcionando una experiencia única a los participantes al descubrir una vida cotidiana mucho más compleja que la visión mediática de la violencia de las favelas de Río

de Janeiro. Por otro lado, y quizás más importante, se propuso el *interactive jam* (modalidad que proporcionaba creaciones interactivas). La gran novedad fue la fusión de los participantes de las diversas instituciones en grupos siguiendo una lógica de división por competencias técnicas. No más división en equipos escolares competidores. La lengua (la gran mayoría francófona) no sería el principal motivo de aglutinación. Por el contrario, la comunicación tendría que ser energizada e inventada por el bien del proyecto colectivo y las barreras lingüísticas y culturales superadas de alguna manera. El resultado fue tan bien recibido que, a partir de entonces, fue adoptado en ediciones posteriores del RUN.⁴

3. El último encuentro RUN (11º) tuvo lugar en 2018 en Paraty (Río de Janeiro), organizado por el Departamento de Cine y Vídeo (Elianne Ivo y Tunico Amâncio) en colaboración con el Sector Alemán de la UFF (Johannes Kretschmer). El próximo evento tendría lugar en 2020 en Francia, pero, debido a la crisis de salud, se suspendió. Ver acerca de XI RUN, acceder <https://www.facebook.com/XI-RUN-VIII-Col%C3%B3quio-Internacional-Intermedia%C3%A7%C3%B5es-Cultuais-222080248541441/>

Frontera Brasil y Uruguay

A la luz de cómo se llevaron a cabo las reuniones RUN, la sugerencia fue realizar el maratón *Educación Audiovisual en la Formación Docentes* en la frontera entre Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Rio Grande do Sul, Brasil). Allí donde hay una conurbación sin distinción clara de donde comienza o termina un país, un lugar donde se habla una lengua "inventada" que mezcla el portugués y el español en un gesto de contra cartografía. Es decir, una dinámica social y local que cuestiona la rigidez de los mapas que delimitan la división del territorio con trazos y puntos. Además, la elección del lugar se debió a que, en la parte uruguaya, el Instituto de Formación Docente de Rivera vinculado al Cineduca y, en la parte brasileña, Unipampa – Universidad Federal de la Pampa con la que queríamos hacer una alianza para acoger el maratón audiovisual e invitar a los estudiantes de la Unipampa a participar en el evento.

Vino la pandemia de COVID-19 y la necesidad de adaptar la actividad a una versión a distancia. Entre los desafíos estaba la imposibilidad de contar con el apoyo financiero de las agencias de cooperación de los dos países (promotores del acuerdo de cooperación), pero la determinación y perseverancia de las instituciones educativas⁵ involucradas en el proyecto hicieron posible

esta acción desde una logística verdaderamente cooperativa. Hubo un retraso de más de seis meses con varias reuniones preparatorias *en línea* y finalmente el maratón audiovisual tuvo lugar entre el 19 y el 23 de abril de 2021.

4. En el año 2014, VII RUN tuvo lugar en Lijiang en China, y el maratón se llevó a cabo de la misma manera. Es decir, los grupos fueron mixtos con participantes de la escuela divididos equitativamente por los colectivos.

5. Las instituciones estuvieron representadas por las docentes Elianne Ivo Barroso (UFF), Cecilia Etcheverry (Cineduca) y Solange Stecz (Unespar).

Convocatoria de participantes

Se publicó un formulario de solicitud de inscripción *en línea* entre los estudiantes de Bachillerato y Licenciatura en Cine y Audiovisual de la UFF, de Cineduca y de Bachillerato en Cine y Audiovisual y

del PPGARTES - Programa de Posgrado de Artes de la Unespar. En la ficha, además de los datos de identificación, se solicitó información sobre habilidades técnicas (elegir al menos dos opciones en las que se sintieran más cómodos para trabajar: guion, edición, fotografía, sonido o producción). De las inscripciones, fueron seleccionados 42 participantes (13 de la UFF, 15 de Cineduca y 14 de la Unespar). Se dividieron en seis grupos que trabajaron a distancia entre el 20 y el 22 de abril en la producción de películas de no más de cinco minutos.

Manual

Para facilitar la comunicación entre el comité organizador y los participantes debido al modo remoto, se preparó un manual bilingüe en formato digital con el paso a paso de la actividad. Este contenía información sobre el proyecto de cooperación explicando el origen y las motivaciones, los contactos de todos los seleccionados, etc.

A diferencia de la propuesta del RUN, el Maratón Audiovisual no definió un tema para los seis grupos, sino un dispositivo descrito en los *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Por indicación del profesor João Luiz Leocadio, coordinador de la Licenciatura en Cine y Audiovisual de la UFF e invitado a abrir el evento,⁶ se anunció el dispositivo "historia de los objetos". Se recomendó encarecidamente la lectura previa de los *Cadernos do Inventar* para que todos se familiarizaran con la metodología propuesta. La indicación era hacer una película de no más de cinco minutos.

En el caso de las "historias de objetos", la propuesta era filmar a una persona mayor y su relación afectiva con algún objeto para valorar la memoria componiendo imágenes y sonidos que hacen referencia a otros tiempos, así como a otras formas de relacionarse con el mundo. El personaje central es alguien mayor, utilizando la cámara para grabar el testimonio y luego filmar el objeto por separado. El montaje entraría como un elemento para crear la película.

6. Abertura da Maratona Audiovisual 2021. Acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=IFYOSpVVPgG>

Desarrollo

Como se dijo anteriormente, el dispositivo se comunicó la noche de la apertura del evento (19 de abril) y, en la misma ocasión, los participantes tomaron conocimiento del manual y la formación de los grupos. A la mañana siguiente (20 de abril), cada grupo se reunió para decidir la dirección del trabajo y la captura del material bruto. Se sugirió que hubiera un representante responsable de cada área técnica, sin privar a otros colegas de participar en el proyecto en su conjunto. Es decir, se consultaría a la persona encargada de la fotografía si surgiera alguna pregunta sobre encuadre, iluminación, etc., pero todo el mundo estaba involucrado en la realización de la película. En poco más de 24 horas, todos tenían que enviar el material en bruto al correo

electrónico de el Maratón Audiovisual para finalizar la fase de producción (21 de abril). El montaje del material estaba programado para llevarse a cabo en casi un día (hasta el 22 de abril). El viernes 23 de abril organizamos el acto de clausura con la presencia de invitados y se proyectaron los cortometrajes realizados por los colectivos de estudiantes.⁷

La parte técnica fue ensamblada por el equipo informático de la UNESPAR que proporcionó desde las salas de reuniones para los encuentros de los grupos hasta la transmisión de la apertura y el cierre vía streaming a YouTube. La exposición de los trabajos llegó a casi 200 espectadores simultáneamente. Los comentarios en el chat del YouTube⁸ fueron bastante entusiastas y la recepción fue muy positiva.

Consideraciones finales

De las dos experiencias, RUN y Maratón Audiovisual 2021, podemos decir que el proceso de realización nos interesa más que los resultados, aunque

7. A continuación se muestran los cortometrajes realizados en el Maratón Audiovisual 2021: *Tomamos um mate* acceder <https://www.youtube.com/watch?v=ZNVQDDssimA>. *Nosotras* acceder <https://www.youtube.com/watch?v=eDYERjkim-Q>. *Ondas de memória* acceder <https://www.youtube.com/watch?v=QP7Tt6dlz94> *Pero el amor continua* acceder https://www.youtube.com/watch?v=gHWBU4_Orql *El hilo da vida* acceder <https://www.youtube.com/watch?v=DyNlWj1YoPg> *Bella unión* acceder <https://www.youtube.com/watch?v=KvHdfIU8pt4>

8. Transmisión del cierre del Maratón Audiovisual 2021. Acceder <https://www.youtube.com/watch?v=IFYOSpVVPgg>

también pueden sorprender. Destacamos, en el caso del web jam, el sitio producido por uno de los grupos del RUN 2013 en Morro do Palácio que tuvo como tema el estilo funk de la comunidad. El comité organizador contrató a artistas de grafiti que dibujaron los personajes sugeridos por la comunidad Morro do Palácio.⁹ El estilo funk fue representado por una animación y los rasgos físicos eran marcadamente orientales ya que el dibujo fue realizado por una estudiante china demostrando, en nuestra opinión, una superación de las barreras culturales puesto que lo que contaba era la idea de que la bailarina no se preocupara por su apariencia física. En el Maratón de 2021, las seis películas presentaron cualidades técnicas y narrativas. Algunos de los cortometrajes oscilaban entre historias en portugués y español sin preocuparse por la traducción, enfatizando las similitudes de los dos idiomas y culturas más que sus diferencias. También observamos en ambos casos que la creación colectiva y la urgencia de realizar el trabajo en un plazo ajustado tienden a borrar o difuminar las divisiones de tareas. Todos están llamados a colaborar para dar cuerpo al proyecto.

El encuentro RUN todavía no se ha celebrado a distancia. Durante el evento presencial, los momentos libres fueron de confraternización entre los participantes y esto se hizo aún más fuerte después del *web jam*. Muchos se han hecho amigos manteniendo el vínculo entre ellos hasta el día de hoy, a través de las redes sociales. En el caso de la experiencia a distancia, este seguimiento no fue posible. Los grupos siguieron el calendario propuesto y los organizadores tuvieron poco acceso a las salas de reuniones y poco contacto con los participantes durante los días de trabajo. Sin embargo, el cierre de el Maratón Audiovisual fue un momento de felicitación, aunque fuera de forma virtual. Con la pandemia, vivimos una montaña rusa emocional, pasamos de la euforia al luto, y los encuentros se

9. Acceder <http://www.run.uff.br/trabalhos/grupo7/index.htm>

convierten en una celebración de la vida. Afortunadamente, Ernesto pudo asistir al cierre de el Maratón Audiovisual y ver el trabajo del grupo de Rachel. Como profesor y padre, estaba seguro de la importancia de estas experiencias y de cómo de hecho pueden ser transformadoras y repercutir en la formación de los estudiantes.

Además de los conceptos de viaje de Pessoa, "no pertenecer ni a mí", y el poder del agotamiento como forma de creación en Deleuze, podemos decir que la producción digital o audiovisual de manera colectiva, en tiempo concentrado, y la vivencia con el extranjero muestran la necesidad de interacción y relaciones en red. En este sentido, vale la pena recordar a Flusser, para quien el diálogo es esencial y nuestra existencia solo es plena en la experiencia de la alteridad. En una era de conexiones a distancia mediadas por la tecnología, las nociones de encuentro y proximidad ayudan a repensar las relaciones humanas y no humanas y a enfrentar los desafíos de nuestro tiempo. Los procesos culturales surgen en forma de una red y trazan relaciones de codependencia a veces distendidas por similitudes y a veces tensadas por diversidades, ambas en constante movimiento. Es una resistencia a la entropía, a la pérdida de energía donde la invención aparece como elemento clave.

[PARTE II]

La pedagogía del dispositivo: pistas para la creación con imágenes

Foro de Nicaragua¹

Del dispositivo de película al dispositivo como operación político-metodológica

En 2002, el cineasta y artista visual Cao Guimarães realizó el documental *Rua de Mão Dupla* [Vía de doble sentido]. Con recortes espaciales y temporales claros, el director inventó pequeñas reglas para que la película se llevara a cabo.

Las personas que no se conocían intercambiaron casas simultáneamente durante el período de 24 horas. Cada uno llevaba consigo una cámara de video fácil de manejar y tenía total libertad para filmar lo que quisieran en la casa de este extraño durante este período. Cada participante trató de elaborar una "imagen mental" del "otro" a través de la convivencia con sus objetos personales y su universo domiciliar. Al final del experimento, cada uno dio un testimonio personal sobre cómo se imaginaba a este "otro".²

1. En este artículo, Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Luiz García y Douglas Resende conforman el colectivo.

2. Sitio web del artista: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/rua-de-mao-dupla-2/>>. Accedido en: mayo de 2019.

Así se presentó la película, sin tema, sin texto previamente construido, sin guion. En el gesto que la fundó, el cineasta no filma nada, sólo recibe imágenes producidas a partir de la maquinaria que había inventado, un artilugio fílmico, un dispositivo.

Exhibida con la pantalla dividida en dos partes (*split screen*), la película tenía algunas de las características distintivas de los llamados dispositivos de película: la apertura aleatoria, la pérdida de la centralidad del director, la invención de un conjunto de limitadores en lugar de un tema, el fuerte recorte espacial y temporal.

En esa misma época, otras varias películas hacen uso de dispositivos, entre ellas el *Edifício Máster* (2002),³ de Eduardo Coutinho. Después de ver a través de las imágenes de una cámara de seguridad al equipo de filmación que entra en el edificio, escuchamos la voz de Coutinho mientras circulamos por los pasillos del predio. “Un edificio en Copacabana, a una esquina de la playa, 276 apartamentos conjugados, unos 500 residentes, 12 pisos, 23 apartamentos por piso. Alquilamos un apartamento en el edificio por un mes. Con tres equipos, filmamos la vida del predio durante una semana”: el dispositivo estaba dado. Consuelo Lins resumió así la práctica de Coutinho en aquellos tiempos: “Dispositivo es un término que Coutinho comenzó a usar para referirse a sus procedimientos

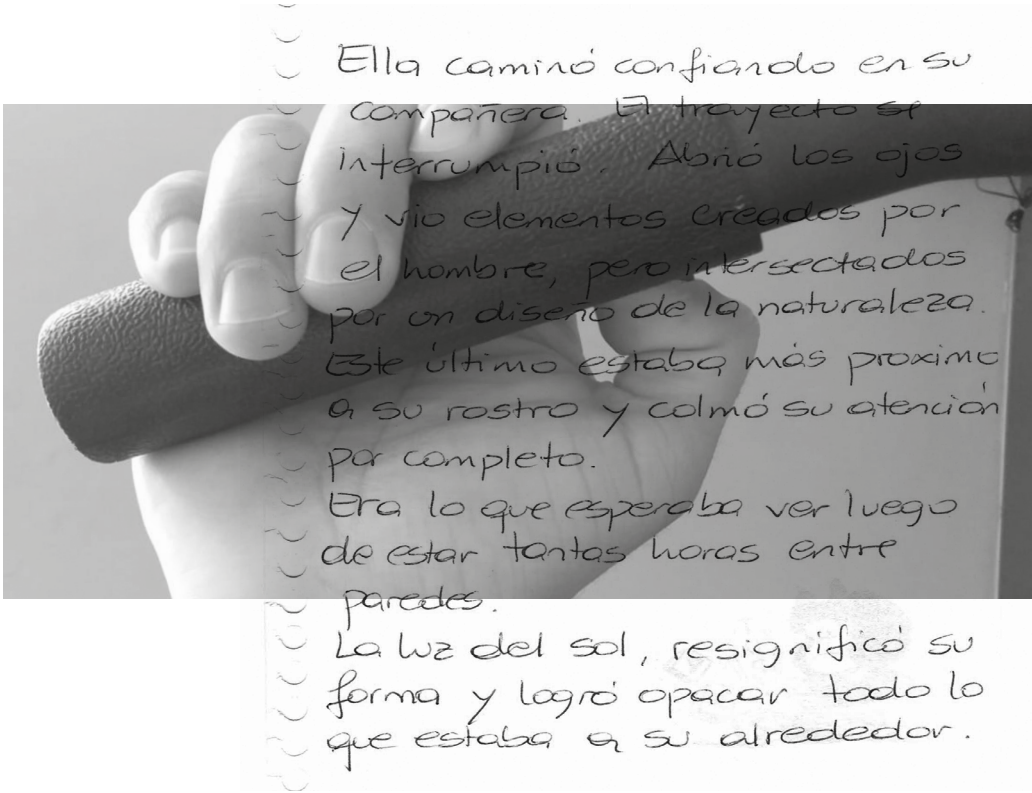
de filmación. En otras ocasiones llamó a esto una prisión”.⁴ En las palabras del cineasta: “Lo que realmente me interesa es el dispositivo, también se puede llamar método. He ido descubriendo, poco a poco, que el dispositivo más esencial para mí es la prisión espacial. Se trata de metonimia, no quiero hablar de cierto país, o religión, ideas generales que juego fuera. Aprendí que la prisión espacial es fundamental para mí.”⁵ Consuelo Lins completa: “filmar diez años, filmar sólo a personas de espaldas a la cámara, puede ser un mal dispositivo, pero eso es lo que importa en un documental. (...) Son formas frágiles, que no garantizan la existencia de una película ni su calidad, pero es un comienzo, el único posible para el director”.⁶

3. *Passaporte Húngaro* (2003), de Sandra Kogut, *Prisioneiro da Grade de Ferro* (2004), de Paulo Sacramento, *Time Code* (2000), de Mike Figgs, *Babilônia 2000* (2000), de Eduardo Coutinho y 33 (2003), de Kiko Goifman son algunas de las películas forjadas a partir de dispositivos a principios de la década de 2000.

4. Lins, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 101.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.



Nuestra intención aquí no es hacer una historia de la noción de dispositivo o de las artes que han trabajado con limitadores, juegos, recortes de procedimientos o con la invención de pequeños artilugios formales. Para realizar esta genealogía debemos pasar por el cine estructural americano, con cineastas como Hollis Frampton y Michael Snow; artistas visuales como Rosângela Rennó y Sophie Calle; escritores como George Perec o el Grupo Oulipo.

El dispositivo es una noción transversal a la producción de una obra. Es decir, en determinados trabajos no podemos pensar en el montaje, la fotografía, el guion o la actuación de los actores de forma segmentada, disociada del dispositivo que los inventa. Se trata de una elección que establece límites antes de capturar o apropiarse de cualquier imagen. Esta elección contaminará todas las opciones que se coloquen de aquí en adelante.

En diálogo con los/as artistas mencionados anteriormente y bajo la influencia del filósofo Gilles Deleuze, llegamos a una definición de dispositivo en un artículo de 2006, que será importante para los trabajos posteriores y para la migración de esta noción a la educación, especialmente en relación con la investigación de Alain Bergala. En este artículo

el dispositivo es la introducción de líneas activadoras en un universo elegido. El creador recorta un espacio, un tiempo, un tipo y/o una cantidad de actores y a este universo agrega una capa que forzará los movimientos y conexiones entre los actores (personajes, técnicos, clima, aparato técnico, geografía, etc.) y sus medios. El dispositivo presupone dos líneas complementarias; una de control extremo, reglas, límites, recortes y otra de apertura absoluta, dependiente de la acción de los actores y sus interconexiones.⁷

Comentando el trabajo de Fernand Deligny, realizado muchos años antes, Bertrand Ogilvie nos da otra posibilidad de definición del dispositivo como “conseguir material discursivo, organización del espacio articulada al sistema de categorías y creencias, de valores, de sensibilidades, de tropismos, que permiten hacer visibles parámetros, factores no percibidos u ocultos, señalado, y operar desplazamientos de comportamientos”.⁸

7. Migliorin, C. *O dispositivo como estratégia narrativa*. En: Lemos, A.; Babosa, M.; Berger, C. (Orgs.). *Narrativas Midiáticas Contemporâneas*. Porto Alegre: Meridional, 2006, p. 83.

8. Ogilvie, B. Posfácio. En: Deligny, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1, 2015, p. 280.

9. Deleuze, G. *O que é um dispositivo?* En: Deleuze, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996, p. 83.

En nuestro trabajo, que recientemente descubrió Deligny, la influencia de Gilles Deleuze se vuelve decisiva, ya que el dispositivo ya no se pensaría como un método de trabajo cinematográfico o como una “prisión” para que se produzca la película, sino como un operador en la realidad misma. Las imágenes aparecerían a partir de una acción productora de micro sesgos bajo las condiciones dadas. Se trataba de una apuesta por una inestabilidad intrínseca al orden social y a los modos de vida, como si el dispositivo fuera un activador de

un movimiento, de alguna manera ya existente. Intensificador, más que inventor. Esta intensificación no se haría sin poner en contacto a una multiplicidad de actores de diferentes naturalezas. Deleuze, en su lectura de los dispositivos foucaultianos, escribe:

El dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto por líneas de diferente naturaleza, y estas líneas del dispositivo no abarcan ni delimitan sistemas homogéneos por sí solos (el objeto, sujeto, lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio, y estas líneas se acercan y se separan unas de otras. Cada una está rota y sujeta a variaciones de dirección (bifurcada, colgada), sujeta a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en una determinada posición son como vectores o tensores.⁹

Nos gustaría pensar en el dispositivo como el nodo que moviliza la creación y que se coloca entre la dimensión artística y la subjetiva, un epicentro de ambos procesos. Disparador indistinguible entre arte y vida, aunque estas no se confundan.

Hablar del dispositivo significa eliminar el cine como un fin y colocar sus posibilidades y poderes en circulación con las cosas del mundo y los propios sujetos comprometidos con su hacer. No existe imagen en un lado, ni mundo en el otro, como si estuviera listo para convertirse en una imagen. Se trata de dibujar, trazar, en cada momento, en cada ejercicio, película y experiencia una nueva consecución de sujetos, máquinas, estabilidades discursivas y materiales y desplazamientos que no dejan de ser de orden subjetivo.

Pedagogía del dispositivo

Hasta ahora hemos diseñado la noción de dispositivo, pero tengamos en cuenta que la pedagogía misma comparte algo de dispositivo, si se entiende como un artilugio, como una máquina, un nodo entre una multiplicidad de actores en el que los intercambios y las tensiones forman parte del conocimiento que se produce y comparte. La

10. En 2013 hubo una urgencia en nuestros trabajos de investigación y extensión. A partir de una invitación de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, iniciamos un proyecto de formación de profesores en todos los estados de Brasil, abarcando más de 250 escuelas y aproximadamente 500 profesores. Era un proyecto muy pequeño para el país, pero enorme en comparación con las dimensiones que trabajábamos hasta entonces, desde la Universidade Federal Fluminense. La primera acción sería precisamente volver a los dispositivos, robar de la historia del cine pequeños gestos que pudieran ser pensados y organizados como dispositivos, manteniendo el documental y el cine experimental en el centro. Con casi 30 ejercicios en manos, organizados como pequeñas máquinas para jugar y experimentar el cine, hicimos una publicación en la que cada dos páginas propusimos un dispositivo. Los profesores tendrían la responsabilidad de decidir las clases y las diferencias de edad convenientes para el uso de cada uno de ellos. Esta experiencia está disponible en el sitio: www.inventarcomadiferenca.com.br.

pedagogía se aleja así de la idea de un orden de transmisión - de un *saber hacer* o *saber ser* - y se acerca a un enredo que produce realidad, en la que sujetos e instituciones, en sus relaciones con esta multiplicidad de actores no humanos, reconfiguran y tensionan sus inscripciones en el mundo, rediseñando el mundo mismo. Una pedagogía que trabaja con barrios de saberes y afectos sin que los modos de existencia que allí se configuran puedan ser ordenados por un fundamento - de clase, de género, de futuro o de Dios - que los normaticen. Trayecto errático, una pedagogía del dispositivo estaría más guiada por las intensidades de creación que por cúmulo de saberes. Los movimientos que hacen los seres mismos en sus formas de estar juntos, y que los colocan en espacios y tiempos comunes, son anteriores a los saberes.

Entendiendo el dispositivo como un operador político-metodológico, podemos migrar a las propuestas pedagógicas que dibujábamos en 2013¹⁰ y el trabajo cinematográfico en las escuelas. A continuación, enumeramos nueve puntos que esbozan los principales gestos de la pedagogía del dispositivo.

1. Grupo

La pedagogía del dispositivo se realiza esencialmente en grupo. La invención de formas de vida y procesos subjetivos son necesariamente colectivos, no se centran en el *decir* o en el *ser* de un individuo, sino en las condiciones de posibilidad de un *hacer* y un *ser* que extrapolan individuos.



El grupo no está formado sólo por varias personas juntas, sino por una forma de compartir e intercambiar en la que el propio grupo inicia una disolución de las centralidades del "yo". El grupo anticipa una relación individuo-sociedad fundamental para la creación, es decir, una relación de pliegues en los que dentro y fuera dependen de consecuciones en constante cambio. Creación cinematográfica, creación subjetiva.

En las prácticas grupales con el cine, las imágenes y los sonidos creados provienen de fuera del grupo, de las relaciones con el mundo, y es con ella y sobre ellas que hablamos, eliminando del grupo las pequeñas historias personales, las repeticiones ya organizadas en narrativas individuales. Si el hablar de uno mismo aparece, ya está mediado por una relación de alteridad con lo que se ha hecho en el presente del grupo y fuera de él. En el proceso de desindividuación de los grupos, es decir, de la producción de una creación de grupo, existe el desplazamiento en relación con los lugares personales sobre codificados. En el primer día de reunión nadie cuenta una

historia personal, nadie refuerza para el colectivo las narrativas ya organizadas, los lugares ya establecidos. Aquí, los miembros de los grupos no tienen marcas estrictas que precedan y garanticen la unión; no se trata de grupos de identidad, por ejemplo. Esta es la dinámica inmanente e inestable del grupo. Siempre enfrentado por lo que viene de fuera – imágenes, sonidos, palabras – la unidad del grupo es un agujero. Agujero necesario para desarmar la toxicidad de los automatismos que siempre nos llevan de vuelta al *yo* y a los proyectos en los que el *yo* debe cumplir las órdenes del mundo. El grupo tiene su territorio en la desterritorialización de la creación – individual y colectiva, artística y subjetiva.

La dificultad de creación de un grupo y su propia existencia, ya que el grupo no existe con una centralidad: un líder, un dueño del saber, una identidad, sino en una dinámica de procedimiento en la que el propio grupo asume la responsabilidad de su existencia. Esta responsabilidad frecuentemente se da en la forma en que uno escribe una memoria de grupo. En nuestras prácticas, después de cada encuentro, alguien cuenta a todos lo que sucedió. Historia libre en la que se atestigua que algo sucedió, las formas como la creación aparece y las formas de ver y pensar las imágenes-mundo que circulan en el grupo. La falta de centralidad hace que el grupo sea frágil y dinámico, lo que, paradójicamente, pueda ser su mayor fortaleza. Los encuentros de grupo no se confunden con las aulas, son más bien una *kermés* en el que cada uno pone en la rueda lo que puede y tiene y, sobre todo, el deseo de estar allí.

2. Cultura cinematográfica

El trabajo con dispositivos parte de una máxima: todos pueden hacer cine. A partir de un mínimo conocimiento, que se aprende en un par de horas, estamos listos para comenzar una aventura en un mar de estímulos que el mundo nos da y con los cuales creamos. La cultura cinematográfica puede enriquecer

enormemente la práctica, estimular nuevos dispositivos, permitir un deambular más complejo entre las imágenes y los sonidos que producimos. Pero también puede ser opresiva, creando relaciones jerárquicas que destruyen al grupo. Un grupo no es uno que tiene algo y los otros no. Cuando esta verticalidad se establece y se mantiene, el grupo acaba. La cultura cinematográfica puede ser una trampa que destruye la experiencia.

3. Sólo hay lo cierto

Para empezar el cine, basta con un plan. Un plan está entre un encender y un apagar de la cámara. No se trata de filmar - hacer una película - sino de hacer un plan. *Camerar*, como escribió Deligny. La cámara como modo de relación, como dispositivo de mapeo y experiencia. Como una forma de relación creativa con el espacio. Para llegar a tal apertura, basta con seguir dos o tres reglas de gran facilidad, comprensibles para niños de siete años. A partir de ahí, todo es un acierto. Acierto habitado, múltiple, variable. No estamos en el país de las opciones múltiples. En el aula, en el grupo, la competencia se vacía. La comparación entre los diferentes logros es productiva. Las imágenes entran en montaje y no en la comparación jerárquica.

4. Plan, planes, desviaciones

Hacer un plan es una desviación del tiempo que pasa al tiempo que permanece. Con un dispositivo elegimos lo que debe durar, lo que debe permanecer, lo que debe compartirse. En un minuto filmado, de los miles de minutos que vivimos todos los días, elegimos uno. Filmar es algo serio. Intervalo en el tiempo que fluye. Es el tiempo afectado por la mirada, por las palabras, por el pensamiento que, al revisar las imágenes, se renueva. Hacer y ver un plan es pensar con lo que el mundo nos da. Permanencia y dilución del tiempo, dos instancias que no se niegan en el cine. Cuando vemos juntos, el tiempo que permanece en la imagen ya no es el mismo.

5. Sin texto

Es parte del sentido común que una película comience con un guion. No siempre ha sido así y hay toda una historia del cine que se puede rastrear sin que las palabras hayan precedido a las imágenes. Sobre todo, en el campo del documental, la creación de encuentros, situaciones, ritmos y dispositivos constituyen una línea que atraviesa una parte fundamental de su historia: Viola, Varda, van der Keuken, Vertov, Vigo, Paziienza. Esta opción, en nuestros trabajos en la educación, abre la experiencia cinematográfica a dos puntos que nos son queridos: a) esquivamos una cierta jerarquía que domina la escuela para la cual los estudiantes que escriben y leen bien son compensados con calificaciones y elogios, mientras que los otros son desvalorizados. Comenzar con la imagen pone las jerarquías del aula al revés; b) comenzar con la imagen es abandonar la organización lingüística que pretende hacer de la imagen una representación del pensamiento, lo que pone la imagen en segundo plano en pro de un texto. Texto que tiende a detener el movimiento de las propias imágenes. Está claro que no todos los guiones son así, sin embargo, en la escuela, esta centralidad del guion como discurso tiende a ser dominante, dada, sobre todo, la dificultad para que un guion escape a la tendencia en la que el texto organiza lo visible.

6. Documental

Encender y apagar la cámara ya es dejar entrar al mundo. En el dispositivo añadimos la necesidad de las elecciones, de la creación. Una creación en relación con la realidad, con el otro, con el contexto. En el documental, sin la centralidad del texto, no hay página en blanco, siempre hay un mundo habitado, gigante. Definición misma de imagen: ella recibe y cambia la realidad. El dispositivo es la mezcla de la producción y la representación. No abandonamos la realidad, sino que la cambiamos en el mismo gesto. Desafío central para los procesos subjetivos involucrados en los dispositivos: percibir y cambiar lo que se percibe.

7. Sin tema

Se evita la hiper organización del lenguaje, el objeto a representar o la imagen como información, nos permite abrir las imágenes a una dimensión sensible que los recortes temáticos suelen cerrar. Sin los temas, las imágenes son cosas, debemos escucharlas, señalar su funcionamiento, para los seres involucrados y todo lo que se ve y se escucha. Antes de los temas, hay una experiencia con las imágenes, con las formas en que desbordan cualquier funcionalidad. Son estas cosas las que tratamos, las formas en que ocupan, crean y revelan nuestro mundo. En diversos momentos trabajamos con ideas de dispositivos, como desviación, espera, lugar. Tales nociones funcionan como movilizadores de una intensidad, más que un objeto a representar. En la pedagogía del dispositivo, cuando pensamos en "temas", son mucho más disparadores de atención, movilizadores de una presencia sensible.

8. Política del golpe¹¹

Sin la centralidad del texto, apostamos por una apertura al azar. El azar es la posibilidad de que líneas de distinta naturaleza afecten al dispositivo y a la imagen. Un gesto de una persona, una palabra, un sonido indómito, un tema que no estaba en ningún guion. Como diría Lygia Clark, es una "fusión en el colectivo".¹²

Sí, hay una interacción entre dos – alumno y alumno, alumno y profesor, profesor y cámara –, pero en cada momento hay un tercero involucrado.

En cada momento esta interacción con el exterior golpea con otros objetos, espacios, naturalezas. Paradójicamente, el dispositivo coloca la centralidad en el exterior y no en las relaciones binarias o los individuos.

11. *Expresión utilizada por Bruna Pinna en un encuentro en el Departamento de Psicología de la UFF el 7 de marzo de 2019.*

12. Godard, H. Olhar cego: entrevista com Hubert Godard. In: Rolnik, S. (Org.) *Lygia Clark: da obra ao acontecimento*. São Paulo: Pinacoteca, 2006, p. 74.

Cineduca e *Inventar com a diferença*: Vínculos y prácticas de educación audiovisual

Carolina Cresci

Introducción

Inventar com a diferença: cinema educação e direitos humanos resulta una experiencia de educación audiovisual que podría enmarcarse en lo que Augustowsky da en llamar “la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos”.¹ En este sentido, resulta prioritario para sus integrantes desarrollar su actividad en la órbita de la educación pública

brasileña, considerada frágil y precaria. Este involucramiento es una de sus principales fortalezas, lo que sin lugar a dudas se fundamenta en su espíritu democrático con base en los derechos humanos.

1. Augustowsky, G. *La creación audiovisual infantil: estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral. Madrid: UCM, 2015, p. 143.

2. Barbosa, A.M. *Arte cultura y educación*. In: Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación. 2009, Lima.

Se suma a esto la selección de veintiséis diferentes estados brasileños que dan cuenta de la diversidad cultural, geográfica y social del país. Dando lugar a narrativas singulares, propias de cada espacio que al decir de Barbosa² se vincula con la posibilidad que brinda el arte de romper con las estructuras tradicionales del “arte culto”, que se

desarrolla en ciertas esferas o territorios geográficos hegemónicos. En este sentido, la valoración de lo que otros tienen para decir se hace explícita. “Ellos son los que pueden circular, afectar y poner a los distantes en contacto con otras formas de experimentar el mundo, estimulando el derecho de cada uno a narrar su propio territorio, su propia vida”.³

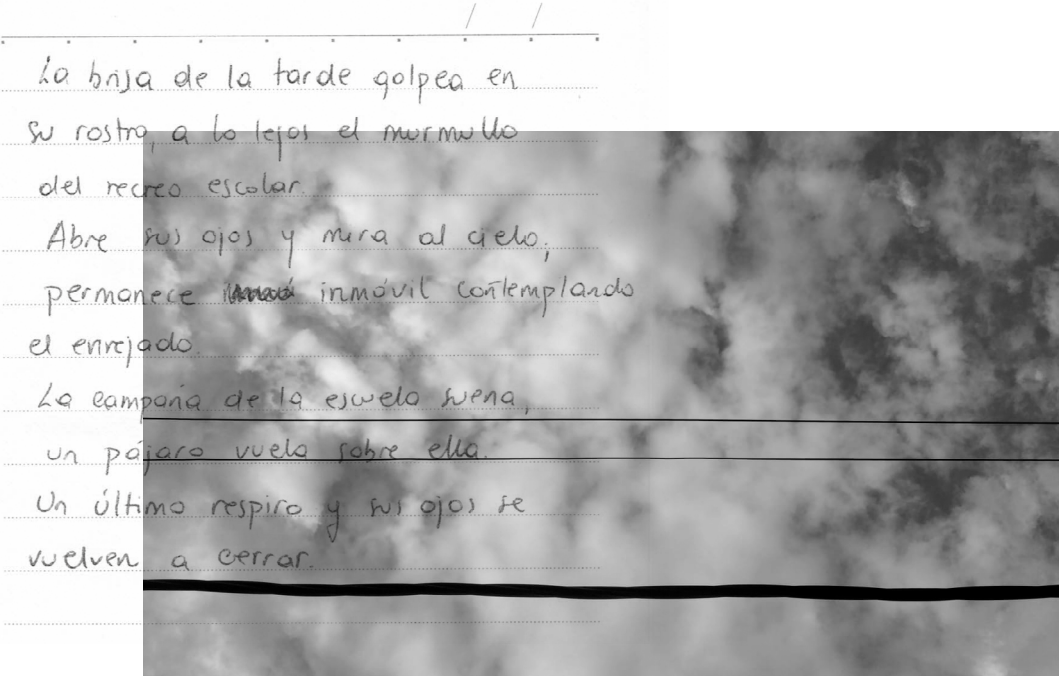
Son propósitos del proyecto compartir conocimientos y prácticas para que todos aquellos interesados en llevar el cine y los derechos humanos a la educación puedan hacerlo. Incluso si no tienen experiencia con técnicas cinematográficas o con el lenguaje audiovisual. Promover instancias de trabajo colaborativo entre niños y adultos en el hacer, a través de la realización de películas, tratando con su entorno, con la otredad y las diferencias, inventando juntos. Y preguntarse sobre la participación del cine (concebido en una relación con lo real eminentemente ética y política) en los procesos educativos en los que los conceptos de emancipación e igualdad sean prioritarios.

Algunas de las claves del éxito del proyecto son sus estrategias metodológicas, fundamentadas en el aprendizaje situado.⁴ A través del taller, estudiantes y docentes impactan con sus prácticas en el contexto inmediato tomándolo como inspiración para desarrollar

conocimientos (el territorio sirve de materia prima para la creación audiovisual conjunta de adultos y niños). Los dispositivos: premisas básicas, lúdicas, activadoras de ideas para la creación audiovisual. Posicionan a los actores en una relación horizontal. Elaborados en base a dos líneas complementarias: una en la que se disponen una serie de reglas, límites y recortes que permitan un extremo control y otra de apertura que dependa de la acción de los actores y de sus interconexiones. Los actores hacen uso de estos dispositivos en forma libre y

3. Apresentação. In: *Inventar com a diferença: cinema educação e direitos humanos* [website]. Em: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/apresentacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

4. Lave, J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



La brisa de la tarde golpea en
 su rostro, a lo lejos el murmullo
 del recreo escolar.
 Abre sus ojos y mira al cielo,
 permanece ~~inmóvil~~ inmóvil contemplando
 el enrejado.
 La campana de la escuela suena,
 un pájaro vuela sobre ella.
 Un último respiro y sus ojos se
 vuelven a cerrar.

creativa, combinados o reconfigurados de acuerdo a necesidades particulares de cada grupo. A nivel educativo pueden ser incluso tenidos en cuenta como método didáctico.

En Uruguay este proyecto desembarca en el año 2019 de la mano de Cineduca, programa de formación audiovisual, hoy convertido en Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual del Consejo de Formación en Educación. Su actividad se extiende a todos los centros de formación docente del país, contando para ello con un equipo central y coordinadores audiovisuales de centro que desarrollan tareas de enseñanza, extensión e investigación. Cineduca promueve la alfabetización audiovisual desde un

paradigma dialógico y discursivo. Las prácticas de educación audiovisual que se proponen se encaminan tanto hacia la creación, el visionado y el análisis de productos audiovisuales. Entiende al docente como un educador⁵ que posiciona

5. Kaplún, M. *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre, 1998.

al estudiante frente a la experiencia de creación audiovisual como forma de poner en discurso pensamientos, emociones, creencias, e ideas para potenciar los procesos emocionales, perceptivos y desarrollar la sensibilidad de los sujetos.

Ese 2019, en el mes de julio en la ciudad de Montevideo durante el receso educativo de invierno, se llevó a cabo un encuentro coordinado por el equipo central de Cineduca en el marco del proyecto de Cooperación Sur-Sur “La educación audiovisual en la formación docente. Un área de innovación educativa” AUCI-ABC. En el que participaron docentes uruguayos, y coordinadores audiovisuales de centro. ¿El motivo?, participar de una de las primeras instancias de intercambio con el proyecto *Inventar con la diferencia* de la mano de Cezar Migliorin, Viviane Cid y Douglas Rasende.

Fueron tres días intensos de trabajo en los que la ciudad de Montevideo cobijó a un grupo de docentes entusiastas que creativamente experimentaron en carne propia las propuestas de dispositivos desarrolladas por el equipo de Migliorin. ¿El resultado? instancias nutridas de intercambio a través de la imagen, la escritura de narrativas y el intercambio de opiniones y posturas teóricas en forma horizontal. Lo interesante del método de *Inventar con la diferencia* radica en el involucramiento personal del creador, sin recetas. El dispositivo como se menciona en líneas anteriores se conforma a partir de premisas explícitas, simples, que otorgan un marco de acción en el que creatividad y límites actúan mancomunadamente. El involucramiento personal implica una postura, una visión del mundo particular, pero además un mundo de sensibilidad emocional personal, que moviliza a cada creador desde lugares singulares y subjetivos.

Augustowsky⁶ establece que el cine y su relación con los derechos humanos atraviesan aspectos vinculados con la educación como proceso de producción de subjetividad, donde la otredad se vuelve necesaria en las acciones personales realizadas (el otro es

6. Augustowsky, op. cit., p. 148.

sujeto esencial en la construcción de sentidos personales). A través de los dispositivos los participantes se acercan a la concepción del cine, y utilizan el lenguaje audiovisual como forma de emancipación, de libertad, que les permite recrear su mundo de una forma sensible por medio de mecanismos de subjetivación que se vinculan con lo ajeno (la otredad) que también forma parte de ese discurso creador.

Dispositivos para la enseñanza audiovisual

Las prácticas audiovisuales en base a los dispositivos podrían enmarcarse en lo que Litwin⁷ ha dado en llamar clase anticipada, ya que proponen una serie de pautas preestablecidas para activar la creación del alumno. Pero como vimos, los mismos tienen una doble dimensión que da lugar no solo a lo reglado sino también a lo inesperado, y aquí la importancia la tiene la clase en su transcurrir, que en palabras de Bárcena Orbe⁸ implica estar presentes, atentos a lo que pasa y a lo que nos pasa.

Los dispositivos no se basan en la explicación como forma de iluminar, se sustentan en la experiencia creadora y allí radica su fortaleza. Para Rancière⁹ la relación educativa emancipadora es aquella que opera en la concentración de la mirada del aprendiz que debe estar despierto para liberar su inteligencia a través de un vínculo atento y sensible con el objeto a estudiar, en una relación sincera y horizontal con el docente.

La exploración de los diferentes dispositivos actúa como andamiaje, como lo señalan Wood y Bruner¹⁰ hacia la apropiación del cine como forma de expresión, hacia su valoración artística. Así el proyecto se vincula también con la perspectiva del cine como arte sobre la que Bergala¹¹ teoriza teniendo en cuenta la experiencia artística como

7. Litwin, E. *El oficio de enseñar*. Argentina: Editorial Paidós, 2008.

8. Bárcena Orbe, F. Una pedagogía de la presencia: crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, Madrid, v. 24, n. 2, 2012.

9. Rancière, J. *El espectador emancipado*. París: La Fabrique Editions, 2008.

10. Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G. *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, 1976.

praxis y la valoración del proceso productivo donde se involucran una serie de decisiones estéticas, políticas, éticas, técnicas, creativas. Los productos que se generan con los dispositivos que invitan a explorar, mirar, escuchar, y en los que la subjetividad, lo simbólico y lo estético se conjugan de forma exquisita, resultan muy sugerentes.

Este método permite al enseñante abordar el cine desde la producción de imágenes, posicionando a las mismas en el discurso pedagógico, y a las prácticas educativas como creativas y transformadoras. En palabras de Migliorin,¹² el proyecto buscó colaborar con metodologías para el desempeño docente nos decir cómo una acción educativa debe realizarse. Barcena Orbe¹³ define el método como una forma de marchar, habitar un espacio y transitar un recorrido, y es esta (a mi criterio) la filosofía detrás de estos dispositivos.

Formación audiovisual en clave de derechos

Con centro en la perspectiva de la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos, las producciones audiovisuales desarrolladas tanto en Uruguay como en Brasil hablan de lo que preocupa, motiva, interpela, intriga, a los grupos participantes. Dando lugar a emociones, ideas, reflexiones, puntos de vista, posturas diversas, visibilizando además un panorama heterogéneo en cuanto a lo geográfico, social y cultural.

Lo ético, estético y político toman dimensión en las producciones de niños, niñas y adultos que con libertad crean y recrean juntos (en una relación de horizontalidad) sus propios territorios. Generando contranarrativas que se alejan de los productos estereotipados. El paradigma discursivo sobre el que se fundamentan las prácticas audiovisuales desarrolladas por Cineduca promulga el lenguaje audiovisual como un discurso, “en el sentido de

11. Bergala, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

12. Migliorin, C. et al. *Inventar com a diferença: cinema educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

13. Bárcena Orbe, op. cit., p. 46.

discurrir, poner e instaurar en imágenes y sonidos los pensamientos. Un discurso que atraviesa el acto de enseñar” .¹⁴ No es el producto lo que más importa, sino el proceso de creación que este implica. Aprender en la experiencia y ser consciente de lo que ésta involucra en cuanto a toma de decisiones, intercambios, negociaciones, etc, es uno de los aspectos fundamentales de esta metodología.

A modo de cierre: ¿por qué educación audiovisual en la Formación de Formadores?

No resulta novedoso el hecho de que la cultura actual se encuentra cada vez más mediada por imágenes. En este sentido resulta oportuno ofrecer a los futuros docentes las habilidades necesarias para que puedan desarrollar en su práctica, estrategias que permitan a sus estudiantes elaborar destrezas, habilidades y competencias conforme a la sociedad y cultura en las que les ha tocado vivir. Marquisio, Echeverry y Camilo¹⁵ lo expresan de la siguiente manera: “La apropiación de los lenguajes (en plural) simbólicos que accionan la vida en sociedad es una responsabilidad de la escuela como institución”.

Por su parte Espiga y Moyano establecen que la educación actual debe desarrollarse, de manera tal, que los estudiantes puedan crear y construir capacidades para ser gestores de sus propios proyectos: indagar, proponer, discutir, investigar forma parte de nuevas prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Acceder al conocimiento desde otras miradas y estrategias. Descubrir así intereses interdisciplinarios, y proponer otras narrativas comprendidas dentro de la Cultura Visual.¹⁶

Algunas de las preguntas que vertebran el trabajo de *Inventar con la diferencia* son ¿Qué puede la imagen? y ¿qué puede el cine?. Son preguntas

14. Marquisio, G.; Echeverry, C.; Camilo, A. Enseñar haciendo cine. In: *Cineduca* [Website]. Disponible em: <https://cineduca.wordpress.com/2013/09/30/ensenarhaciendo-cine>. Acceso em: 20 mar. 2022.

15. *Ibidem*.

16. Espiga, S.; Moyano, R. Complejizar la mirada Cineduca: una propuesta reflexiva y crítica del discurso y la narrativa audiovisual. *Superación*, Montevideo, n. 7, 2017, p. 96

de investigación, que implican movimiento, búsqueda, visionado, experimentación, praxis, reflexión, análisis, intercambio, y que se reflejan en las premisas desarrolladas en los diferentes dispositivos. Cineduca hace suyas estas preguntas, abordando los dispositivos como prácticas audiovisuales, combinándolos, adaptándolos, y creando otros. Estas preguntas llevadas al ámbito educativo se convierten en los motores para una educación democrática y emancipadora que implica hacer, pensar y problematizar juntos la realidad (la propia y la de los demás), en relaciones intersubjetivas.

La enseñanza audiovisual es una invitación a co-habitar mundos posibles a través de la producción artística. Tanto Inventar con la diferencia como Cineduca conjugan educación, experiencia creativa e investigación. Aportan a campos en desarrollo como la pedagogía y didáctica del audiovisual un corpus teórico y de experiencia sustancioso. Permiten a los docentes y futuros docentes, ser seres reflexivos en su accionar, citando a Edelstein¹⁷ mediadores que reconstruyen críticamente sus propias teorías.

17. Edelstein, G. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IIICE*, n. 17, 2000.

El profesor como pasador: Notas sobre el audiovisual en la educación

Solange Straube Stecz

En 2017 el Laboratorio de Cine y Educación - LabEducine de la Universidade Estadual do Paraná, inició una intensa relación de intercambio de experiencias con el programa Cineduca de Uruguay en el I Encuentro Estatal de Audiovisual y Educación. El evento promovió el intercambio de experiencias con investigadores, profesores, académicos y graduados del curso de cine y audiovisual. Realizo debates sobre procesos y metodologías en el uso del audiovisual con y para la educación, así como acciones específicas de comunicación y educación realizadas en el Estado de Paraná, dentro y fuera de la Universidad. Tuvo como invitada especial a la profesora Cecilia Etcheverry, coordinadora del Programa Cineduca de formación docente y del Programa de Intercambio Brasil/Uruguay. Fue el comienzo de un intercambio de información y experiencias cada vez más profundo que culminó en la invitación hecha, en 2018,

para que el laboratorio integrara el Programa de intercambio académico de Docentes 2019-2020 – Educación Audiovisual en la formación de docentes: Un área de innovación educativa – Uruguay, CFE – Brasil, UFF, Unespar.¹ Vivimos realidades muy lejanas, sin embargo, siempre nos han unido puntos comunes: la pasión por la educación audiovisual y por la docencia.

1. Programa de Intercambio Académico de Docentes 2019 - 2020 - Educación Audiovisual en formación de docentes: Un área de innovación educativa - Uruguay, Consejo Federal de Educación - Brasil, UFF, Unespar - Involucra a Unespar, a través de LabEducine y la Universidade Federal Fluminense a través de la licenciatura en Cine y Audiovisual. Programa financiado por los Ministerios de Relaciones Exteriores de los dos países, a través de ABC - Agencia Brasileña de Cooperación y de la AUCI - Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional

2. Bergala, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

3. En su libro Bergala usa la palabra cine, pero en este texto tomamos la libertad de ampliar el espectro, considerando todas las nuevas tecnologías y utilizamos el término audiovisual, porque lo entendemos como más completo, en el que se inserta, por supuesto, el cine.

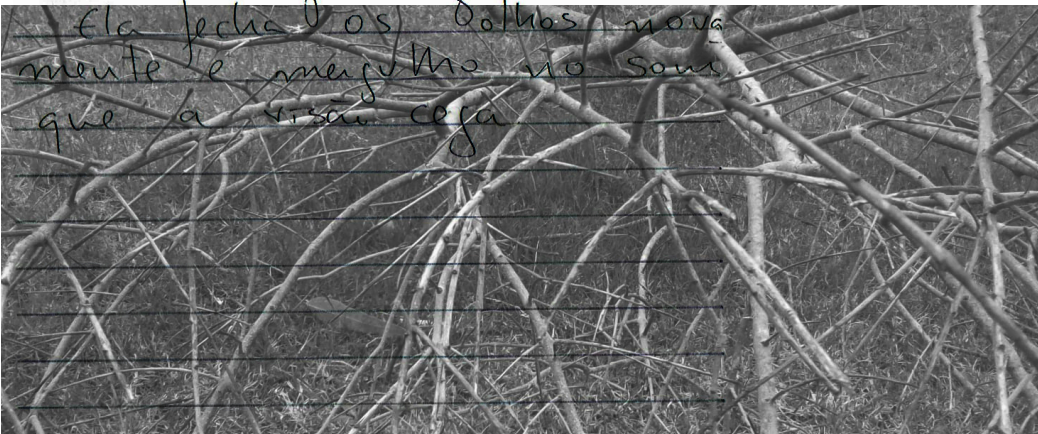
4. Bergala, op. cit., p. 64.

5. *Ibidem*, p. 30.

En LabEducine partimos de la premisa de que el profesor es un “passador” el término creado por Alain Bergala, en su libro *Hipótese-cinema*² refiriéndose al crítico francés Serge Daney, y a la expresión acuñada por Michel de Certeau como metáfora para el pensamiento del intelectual que no se contenta con lo conocido, y que va, además, en la búsqueda de nuevos sentidos. Para él pensar es pasar, ir más allá y también pensar diferente. Certeau se apropia del significado del término que, en francés, también designa a un contrabandista que cruza fronteras, excediendo los límites legales.

Es el profesor “pasador” quien proporcionará el encuentro con el audiovisual³ que para Bergala, depende de un contacto con los alumnos de otro lugar dentro de sí mismo, menos protegido. Un lugar que involucra sus gustos personales y su relación más íntima con tal o cual obra de arte⁴ y se refiere a los misterios del intercambio de conocimientos y el encuentro con la alteridad, propiciados por el arte. Para él, el arte, para seguir siendo arte, debe ser un fermento de anarquía, de escándalo, de desorden, porque el arte es, por definición, un elemento perturbador dentro de la institución.⁵

1 / 1
 imagino tua vida.
 A idosa passa por ela e
 desaparece sem fazer barulho
 ao dardo pela grama.



A ela fecha os olhos, nova-
 mente e mergulha no sono
 que a visao cega.

Siendo la escuela el espacio de la disciplina y control, la entrada del arte, más específicamente del audiovisual, puede balancear sus estructuras. Citando a Jack Lang,⁶ Bergala entiende que toda forma de encerrarse en esta lógica disciplinaria reduciría el alcance simbólico del arte y su poder de revelación, por lo que el audiovisual en la escuela incorpora un carácter "subversivo o anárquico". De esta manera, el cine debe estar en la escuela más allá de su instrumentalización pedagógica, del apoyo a los contenidos curriculares. Significa proponer el encuentro con la expresión, con la creación estética, tanto para los alumnos como para los profesores y también una pedagogía de la mirada y el afecto. En general, el contacto con el arte no se facilita fuera

de la escuela y, en el caso del audiovisual, prevalece el fácil consumo de las producciones de la industria del entretenimiento, que siempre han dominado nuestras pantallas. ¿Cómo llevar el audiovisual a la escuela, ampliando la mirada de alumnos y profesores? ¿Cómo asociar ver y hacer en una época en la que el acceso

6. Ministro de Cultura de Francia cuando se implementó el proyecto del cine en todas las escuelas del país coordinado por Alain Bergala.

a la producción de contenido está en las manos de todos? Y en el caso del profesor, ¿cómo promover el encuentro del audiovisual como arte, si él mismo no tiene acceso a las producciones? Aquí vale la pena recordar a Paulo Emílio Salles Gomes,⁷ cuando se refiere a la "dialéctica enrarecida entre el no ser y el ser otro" a través de la cual los brasileños se encuentran con la lógica de que "nada nos es ajeno, porque todo es".⁸ Salles Gomes, uno de los teóricos más importantes del cine brasileño, se refirió a la ocupación de nuestras salas (y mentes) por la cinematografía extranjera, en particular la norteamericana, una realidad presente desde los inicios del cine en Brasil. Una realidad que impacta el encuentro del audiovisual brasileño con su público y consecuentemente del profesor con la producción nacional.

En 2014, la Ley 1306, aprobada pero nunca regulada, agregó el párrafo 8° al artículo 26 de la Ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) – con la siguiente redacción: "§ 8° La exhibición de películas de producción nacional constituirá un componente curricular complementario

integrado en la propuesta pedagógica de la escuela, siendo obligatoria su proyección durante al menos 2 (dos) horas al mes". Sin embargo, no amplió la definición del apartado 6°, que incluye el audiovisual en su conjunto en las artes visuales, sin mencionarlo explícitamente.⁹ La Ley existe, pero las recomendaciones de un grupo, creado en septiembre de 2015, compuesto por representantes de los entonces Ministerios de Cultura, Educación y miembros de la sociedad civil, nunca se implementaron. La función del grupo era proponer sugerencias para la reglamentación de la ley. El resultado de su trabajo generó un documento entregado al Consejo Nacional de Educación el 4 de mayo de 2016.

7. Gomes, P.E.S. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ Embrafilme, 1980.

8. *Ibidem*, p. 8.

9. Artículo 26 - § 2° La enseñanza del arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá un componente curricular obligatorio de la educación básica.

§ 6° Las artes visuales, la danza, la música y el teatro son los lenguajes que constituirán el componente curricular del § 2° de este artículo.

Independientemente de la Ley, o a pesar de ella, el audiovisual en la escuela es una realidad y los puntos centrales que movilizaron a los educadores y activistas del audiovisual y la educación siguen siendo válidos y presentes: las acciones de formación, acceso y fomento. Pensar en la formación, acceso y fomento es tener en el horizonte la formación continua de los profesores, es permitir el acceso al audiovisual brasileño. Un desafío inmenso, que atraviesa la sobrecarga y la precariedad de las condiciones de trabajo de los profesores.

Para ser un pasador, como dice Bergala, el profesor también necesita experimentar, crear una relación como espectador y como productor, lanzarse con sus alumnos a la producción del audiovisual. Implica equipamiento, experimentación, tiempo dedicado y pasión por el cine. El profesor, más que dominar la técnica o conocer la producción necesita estar abierto a apropiarse del objeto-cine, aprender arte "haciendo arte". Lo que significa un encuentro de múltiples lecturas, interpretaciones que dependen de la mirada y el repertorio del espectador. De esta manera, el profesor se enfrentará

10. Expresión de Marília Franco en: *A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema*. En: *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

11. Ramos, A. L. A.; Teixeira, I. A. C. Os Professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, 2010. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/articleview/1612>.

12. Gatti, B.; Barreto, E. S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

al desafío de trabajar con un lenguaje que trae en sí mismo creación y requiere una referencia teórica. Juntar técnica, creación y educación puede crear espacios de libertad en la escuela y la extrañeza causada por el arte. Preguntas inusuales en el entorno escolar donde, en general, el arte queda relegado a un segundo plano. También es necesario recordar las condiciones de infraestructura de la mayoría de las escuelas brasileñas y la importancia de que el profesor sea un espectador especializado.¹⁰

La fruición, la mediación cultural son temas ausentes de la formación docente. Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira¹¹ citan el estudio de Bernadete Gatti y Elba Barreto¹² que señala que, aunque están presentes en los planes de estudio de la

formación inicial de los docentes, las actividades culturales no reciben recomendaciones sobre sus objetivos ni seguimiento en la mayoría de los proyectos de formación académica para el Magisterio. Por lo tanto, ¿cómo pueden tener esta reivindicación si no tienen acceso a las películas, a los hábitos, a las condiciones mínimas en las escuelas, como una sala de proyección adecuada, proyector y sonido, mantenimiento?

Aunque con todo este escenario desfavorable, la demanda por realizaciones audiovisuales en las escuelas es un hecho. Basta con ver la cantidad de proyectos audiovisuales que se llevan a cabo en las escuelas. La película en la escuela puede contribuir a una nueva mirada al mundo, puede reforzar el sentimiento colectivo en una sociedad individualista, puede recuperar el sueño y la dimensión lúdica de la vida en un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, como afirmó Adriana Fresquet,¹³ una de las autoridades del tema en el país. También hay un enfoque útil y necesario: la entrada del cineasta en el espacio escolar en exposiciones y talleres audiovisuales proporciona un intercambio de conocimientos de todos los actores involucrados en este proceso.

Laboratorio de Cine y Educación

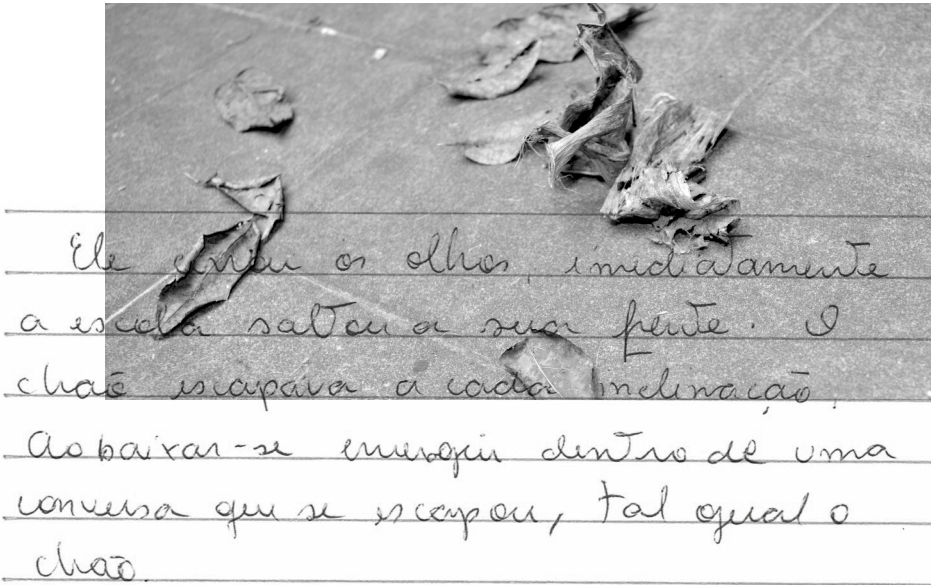
Estas y otras referencias dan base al trabajo desarrollado por LabEducine. Creado en 2015 como un proyecto de extensión universitaria, desde el principio asociado a la investigación.

Entendemos la extensión universitaria como un espejo de

la relación universidad-sociedad desde la indisociabilidad de la docencia/investigación/ extensión y la reflexión sobre las prácticas

adoptadas en la Universidad para vincularse a la sociedad. También como una organización procesal construida de manera colectiva donde los alumnos/profesores/miembros de la comunidad

13. Fresquet, A. (org). *Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação* Booklink/Cinead/Lise FE/ UFRJ, 2009.



son protagonistas de una práctica transformadora. Por lo tanto, es un proceso de diálogo que no existe sin enseñanza e investigación.

El laboratorio integra la estructura del Campus Curitiba II/ Facultad de Artes de Paraná desde el 12/07/2017 (Resolución 016/2017) y en 2019 vinculado al recién creado Programa de Posgrado en Artes (PPGARTES). Es el primer programa de posgrado *stricto sensu* en el Estado de Paraná dirigido a profesores, investigadores y profesionales de las más diversas áreas del Arte, Educación y Cultura, que deseen realizar investigaciones teóricas, pedagógicas y artísticas. En general, este Máster tiene como objetivo profundizar el conocimiento artístico en sus formas prácticas y teóricas, explicar las relaciones de las producciones con su entorno social y cultural y satisfacer la demanda de mejora profesional en los ámbitos pedagógico, artístico y académico. Su público objetivo preferido son profesionales de la red de educación pública y graduados de los diversos cursos de artes y áreas relacionadas de Paraná y la región, satisfaciendo la necesidad

de capacitación para el ejercicio de actividades docentes, producción e investigación académica en el campo del Arte: Artes visuales, Cine/Audiovisual, Danza y Teatro.

Para la implementación de sus acciones, dispone de avisos públicos de promoción y asociaciones con la Fundación Cultural de Curitiba, Cinemateca de Curitiba, Cine Guaraní, Instituto Histórico y Cultural de la Lapa, Instituto Borges da Silveira, Secretarías de Estado de la Cultura y de la Educación y Secretarías Municipales de Cultura y Educación de Curitiba y del Municipio de la Lapa.

La formación continua de docentes y el trabajo que implica el protagonismo juvenil están en el centro de la propuesta del Laboratorio. Desde su creación realiza:

1. Talleres de producción audiovisual, con niños y adolescentes en escuelas y organizaciones de la comunidad, posibilitando el uso de herramientas para la comprensión del mundo envuelto en la cultura de la imagen;
2. Cursos de Formación continua en audiovisual para profesores de la Red Estatal de Educación;
3. Acciones de formación del público con proyecciones de películas mediadas por sus miembros;
4. Acciones de investigación y extensión universitaria vinculadas al Programa de Postgrado en Artes – PPGARTES y el Bachillerato en Cine y Audiovisual.

Audiovisual y educación formación continua

A continuación, describiremos una de las experiencias recientes del Laboratorio, el Proyecto "Cinema Educa - Audiovisual e educação, formação continuada" realizado en 2018/2019 y que vinculó la investigación asociada a la extensión, financiada por el Fondo Paraná, de la Superintendencia General de Ciencia, Tecnología y Educación Superior del Estado de Paraná. Su objetivo general fue

fortalecer y ampliar la integración entre educación y audiovisual favoreciendo la discusión sobre la presencia del cine en la escuela. Para ello, utilizamos un conjunto de acciones educomunicativas que permitieron integrar el audiovisual como recurso de expresión y comunicación a las prácticas educativas y de fruición de la escuela.

Trabajamos con profesores y alumnos de tres escuelas de la Red Estatal de Educación en Curitiba, que integraban el programa Escuela Conectada, a través del cual 700 colegios recibieron equipos audiovisuales. Los recursos de los nuevos medios y las tecnologías de la información y la comunicación se discutieron con profesores y jóvenes de Curitiba/PR y de la Región Metropolitana (Xaxim, Boqueirão y Campo Magro) en un espacio de intercambio que combinó técnica, conocimiento y producción audiovisual. Los colegios fueron seleccionados a partir de una definición conjunta entre la coordinación del proyecto y profesores del Departamento de Educación de Paraná. Es importante destacar el interés de los colegios en recibir el proyecto, principalmente porque contribuimos a la capacitación del material audiovisual recibido del proyecto gubernamental Conectados, del que forman parte los colegios. Los directores solicitaron la ampliación de la oferta para los turnos de mañana y tarde y la realización de talleres audiovisuales también para los alumnos, que aceptamos rápidamente.

El punto principal fue combinar la teoría y la práctica, con énfasis en el proceso, ya que, en talleres con niños, adolescentes, dentro o fuera de la escuela es recurrente escuchar a los profesores el discurso de la importancia del proceso en detrimento del producto final. De hecho, es el proceso, que permite desentrañar el misterio, la apropiación de la técnica para la construcción de narrativas construidas de forma autónoma a partir de lenguajes verbales y no verbales. No importa el tipo de equipo, una cámara profesional o un dispositivo móvil, sino la creación basada en la imaginación y las experiencias y



OSCURIDAD. CAMINA SIN SABER A DONDE.
ESCUCHANDO PERSONAS APURADAS.
EL ESPACIO VA VOLVIENDOSE MAS
OSCURO.
ABRE LOS OJOS Y VE UN MONTON
DE SILLAS APILADAS BAJO UNA ESCALERA.
EL LUGAR ES OSCURO. ESCUCHA
GENTE PASAR PERO NO PUEDE
VERLAS. LERLA DE LA ESCALERA
HAY UNA SEÑORA CON TULETAS

circunstancias vividas por sus autores. Tomando estas preguntas como parámetro, definimos acciones que incluyeron siete talleres de formación en lenguaje y práctica audiovisual para profesores y estudiantes, un curso sobre lenguaje audiovisual y una acción de formación de audiencia llamada: Charlas sobre el Cine Brasileño, que durante ocho meses exhibió y debatió películas brasileñas, parte de las cuales con la presencia de sus directores. El proyecto fue desarrollado por dos profesores de PPGARTES/UNESPAR, una profesora de la Red Estatal de Educación y cinco becarios, estudiantes de cine y audiovisual de la UNESPAR.

Antes de la implementación del proyecto, los becarios pasaron por un proceso de capacitación que incluyó lecturas y debates sobre cine y educación, cibercultura, cultura de convergencia, dinámica de la Red Pública de Paraná y la estructura de los colegios donde se desarrollaría el proyecto. El marco teórico utilizado incluyó a Pierre Levy, Henry Jenkins, Jacques Rancière, Alain Bergala, Adriana Fresquet, Didi Huberman, Jorge Larossa Bondía.

La actividad principal fue la realización del curso de Formación Continua de Profesores, de veinte colegios de Curitiba y la Región Metropolitana y con una duración de 40 horas. Las inscripciones se llevaron a cabo por el sitio web de SEED y el curso realizado en la sala de cursos de la Dirección de Políticas y Tecnologías Educativas del Departamento de Educación del Estado de Paraná de abril a noviembre de 2019, de acuerdo con el calendario a continuación. El resultado final representa, una acción que potencialmente llegó a 26,300 alumnos, según el censo de alumnos matriculados en 2019¹⁴

Si aceptamos la teoría de Bergala de que encerrar el arte en el espacio disciplinario de la escuela reduce su poder y que, como elemento perturbador en el espacio de opresión, el cine en la escuela encuentra espacio dentro y fuera del aula, podemos afirmar que el grado de comprensión de este tipo de educación continua es bastante significativo. Considerando también que las actividades no sólo implicaron discusiones teóricas con los profesores, sino también producción audiovisual en los tres colegios involucrados. Alumnos y profesores participaron en todo el proceso creativo, desde la concepción de la idea hasta la producción y la captura de imágenes. Todo esto desde una pedagogía de la mirada y el afecto, en la que despertar la mirada viene antes de proponer un sentido racional que permita el encuentro con el arte y la alteridad.

En la propuesta metodológica consideramos la apertura a las experiencias del hacer, como un territorio de paso en el decir de Larrosa Bondía, que presupone la exposición del sujeto al arte y la posibilidad de, al conocerlo, se apasione por él. Lo que para muchos alumnos sólo ocurre en el entorno escolar.

14. Fuente: SEED.

15. Bondía, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002, p. 25.

Si la experiencia es lo que nos sucede, y si el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión. No se puede captar la experiencia desde una lógica de acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo como sujeto agente,

desde una teoría de las condiciones de posibilidad de acción, sino desde una lógica de pasión, una reflexión del sujeto sobre sí mismo como sujeto apasionado.¹⁵

Para pensar y reflexionar sobre el audiovisual, utilizamos ejemplos de películas de diferentes épocas, fragmentos de largometrajes, exhibición de cortometrajes seguidos de debates sobre la mirada poética, sensible. En este proceso está presente el desafío de pensar más allá de la técnica, del manejo de los equipos y sumergirse en los espacios de la imaginación y sobre las formas de traducirlos en imágenes. Intentamos abrir brechas en la escuela para el contacto con la experiencia creativa del audiovisual. Para los alumnos traemos la posibilidad de expresar libremente, de trabajar temas de su vida cotidiana, de sus sueños. Y nos sorprendió la riqueza de pensamiento que proporciona la expresión artística.¹⁶

La experiencia de hacer impregnó la obra a través de la relación con el audiovisual pensado como acto de creación o como sistema de formas que absorbe cuestiones de artes tradicionales como afirma Adriana Fresquet:

El cine también se puede considerar como un sistema de formas. Diversos cineastas consideran el cine como el heredero de todas las artes. Esta idea del cine como superioridad, como síntesis de las artes (que, podemos considerar, representa el pensamiento de Eisenstein a Godard) se justificó con el argumento de que el cine requiere todos los sentidos y todas las emociones y, por lo tanto, se considera un arte múltiple y plural. Se concibe como un arte del espacio y arte del tiempo, arte de la narrativa y la descripción, arte del diálogo y arte musical, arte de la danza y la postura escultural, arte del dibujo y el color. El cine absorbe en él los principales problemas estéticos de las artes tradicionales hasta su aparición.¹⁷

16. Los vídeos producidos por el Laboratorio están disponibles en su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC3fsxzmC6nlie8BaVtU3Hzw>.

17. Fresquet, A. Cinema, infância e educação. En: Reunião anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu.

Ver, hacer, contextualizar el pensamiento, "poner la mano en la masa", pasar de la teoría a la práctica son formas de estimular la percepción y la reflexión

sobre el arte. Indispensables para el paso a otra dimensión del hacer artístico. "Hay algo insustituible en esta experiencia, vivida tanto en el cuerpo como en el cerebro, un saber de otro orden, que no se puede adquirir solo por el análisis de las películas, por mejor que se realice".¹⁸ Llevar la experiencia de creación audiovisual a la escuela priorizando la elección, la planificación y la decisión como operaciones que se integran y combinan es proporcionarles a niños y jóvenes de cualquier clase social una inmersión en los contextos del arte, en la posibilidad de pensar la imagen que nos mira como alteridad a partir de la referencia de Didi-Huberman:

Lo que vemos sólo vale - sólo vive - a nuestros ojos por lo que nos mira. Sin embargo, es ineludible la escisión que separa en nosotros lo que vemos de lo que nos mira. Por lo tanto, habría que partir de nuevo de esta paradoja en la que el acto de ver sólo se manifiesta abriéndose en dos. Paradoja inevitable.¹⁹

Y el resultado de hacer muestra la efectividad de la presencia del artista, como un "cuerpo extraño" en la escuela provocando la anarquía que hace posible la creación. La historia de uno de los becarios del proyecto revela la riqueza del encuentro:

En el taller audiovisual con estudiantes del Colegio Estatal de Campo Nossa Senhora da Conceição, en el municipio de Campo Magro, a unos 30 kilómetros de Curitiba, la propuesta que surgió de los participantes fue hacer un video sobre *SLIME*. Es un juguete en forma de masa de gelatina que tiene la forma de una masa de color que tiene una textura maleable, y que se puede modelar en varios formatos como si se tratara de una gelatina suavizada en las manos. Los niños tienen diferentes recetas del juguete que tiene como base pegamento blanco - espuma de afeitar, colorante. Llevar sus experiencias al proceso de producción audiovisual, sus "pequeños secretos" de cómo fabrican el juguete en casa con o sin permiso de los padres, fue una experiencia de descubrimientos. Una apropiación de la sala de artes que causó un ruido en la escuela. La profesora encargada, al ver

18. Bergala, op. cit. p. 171.

19. Didi-Huberman, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 29.

el "desorden" que se estaba produciendo, nos cuestionó sobre el proceso y si la sala se devolvería limpia, sin señales de pintura o pegamento. A lo que respondemos que la postproducción, en el caso de la limpieza, forma parte del aprendizaje audiovisual. El resultado agradó a todos, a la escuela y a los niños y dejó la certeza de que un simple ejercicio de práctica audiovisual puede permitir la transmisión inusual de la experiencia del arte. Cómo puede dar rienda suelta a la imaginación y al experimento de creación colectiva. (Rafael Soares)

Charlas sobre el Cine Brasileño

Hemos integrado en el proyecto una acción que se ha desarrollado desde 2016, en asociación con la Fundación Cultural de Curitiba, Cinemateca De Curitiba y Cine Guaraní. Abierta preferentemente a los profesores de la red estatal y municipal de educación, pero también al público interesado, el proyecto consistió en la exhibición mensual de películas brasileñas, algunas inéditas en Curitiba, con debates con los directores o con los monitores del proyecto. La idea era proporcionar encuentros entre el público y los directores en sesiones con entrada gratuita, seguidas de debates. Celebrado entre abril y noviembre de 2019 se registró un público total de 450 (cuatrocientas cincuenta personas), un promedio de 50 (cincuenta) personas por sesión.

Las exhibiciones se realizaron en Cine Guaraní, siempre a las 19 horas. Las películas elegidas fueron todas documentales con énfasis en la inclusión y las cuestiones sociales, como: *Nunca de sonharam* (2017), de Cacau Rodhen, *Meu Bebê Reborn* (2018), de Joana Nin, *500 almas* (2004), de Joel Pizzini, *Do luto à luta* (2005), de Euller Miller, *Entre dois mundos* (2018), de Fernando Severo, con todos los directores presentes en las sesiones. También exhibimos *Uma história de amor e Fúria Brasil* (2013), *Kbela* (2018), de Yasmin Tainá, *Era um garoto que como eu gostava dos Beatles e dos Rolling Stones* (2018), de Rosana Cacciatore Silveira, *Nada Brasil* (2017), de Gabriel Martins, *Mulheres Negras: projeto de mundo* (2016), de Day Rodrigues, *A negação do Brasil* (2000), de Joel Zito, además de una sesión de cortometrajes de la FAP.

El resultado fue la sensibilización, el deseo de continuidad y la apropiación del conocimiento del lenguaje audiovisual, como herramienta innovadora y de transformación, un trabajo que explica que si existe la regla existe la excepción, y esto es arte. En el caso del proyecto que describimos, el contacto con el artista (alumno o egresado de cine y audiovisual) es, para profesores y alumnos de secundaria, como una inmersión en un universo en el que normalmente no participan y frecuentemente, idealizan. El contacto directo contribuye a desmitificar la figura del artista, lo que, a diferencia de trivializar la experiencia, resulta en una profundización de ésta. Al permitir una visualización más cercana del otro, el encuentro provocó su imaginación y con ello la proyección de sí mismo en otro lugar, ampliando sus referencias y contribuyendo a nuevas prácticas dentro de la escuela.

[PARTE III]

Dispositivo desviación

movilizado por la idea de desviación, realice cinco fotos que contengan una relación de montaje entre las imágenes.

Dispositivo Mirada Ciega *

1. divida el grupo en dobles;
2. una de las personas debe permanecer con los ojos cerrados mientras es guiada por la otra durante unos tres minutos a través de los espacios circundantes;
3. al final de la caminata, el guía debe posicionar al compañero como si se tratara de una cámara, componiendo un plano fijo, "fotografiando" el espacio al frente abriendo los ojos durante aproximadamente cinco segundos y luego cerrándolos.
4. las imágenes producidas en este gesto, así como el trayecto a ciegas, se contarán en un texto de hasta cinco líneas, en tercera persona y sin adjetivos.

* Adaptado de dispositivo Preparación para el Minuto Lumière de los *Cadernos do Inventar*.

Aprender a ver sin ver: El lugar del dispositivo de creación en la propuesta de educación audiovisual para la formación de formadores

Gabriela Acerbi

Dispositivo/ disponerse/ exponerse/ reinventarse para inventar.

La experiencia del dispositivo

Momento 1: Una venda. Oscuridad. Anular la vista. Realizar el recorrido confiando en quien me guía. La mano me lleva al lugar. La venda se cae. Volver a ver. Mirar distinto.

Momento 2: Un papel en blanco se llena de signos. Se revela la vivencia. Se plasma la impresión y se representa la experiencia:

1. Texto elaborado por participante del taller realizado en oportunidad del Proyecto de Cooperación Sur-Sur "La educación audiovisual en la formación docente: un área de innovación educativa", AUCI-ABC.

Sintió un gran miedo en el primer paso, luego poco a poco comenzó a confiar, se creó un universo en el que era efectivamente importante lo que se encontraba a un metro delante. La textura por debajo de los pies intentaba dar información a ese universo. Las voces lejanas ayudan a sentir la ausencia al menos inmediata de las demás personas. Cuando de pronto ante mí se encuentra una palmera, a 30 cm. se aprecian los detalles de los rasgos y la intensidad de los colores...¹

Imágenes que resignificamos se convierten en palabras. Cada uno de nosotros revela en el papel sus impresiones, cada uno de nosotros se revela en el papel. Las sensaciones e imágenes anteceden a las palabras, cambiando la hegemonía logocéntrica en nuestras prácticas. Las palabras surgen desde el lugar más personal y genuino de nosotros mismos, como necesidad para poder compartir nuestras capturas del mundo con otros.

Del recurso didáctico a la incierta creación: incorporar la concepción de dispositivos de creación en la formación magisterial

Los Recursos Didácticos son todos aquellos medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta.²

Pauta y control

En la formación de educadores el control del aula y del curso se plantea como un desafío y un objetivo para transformarse en un buen profesional. Es parte de lo observado y evaluado por quienes acompañan la formación didáctica de los futuros docentes.

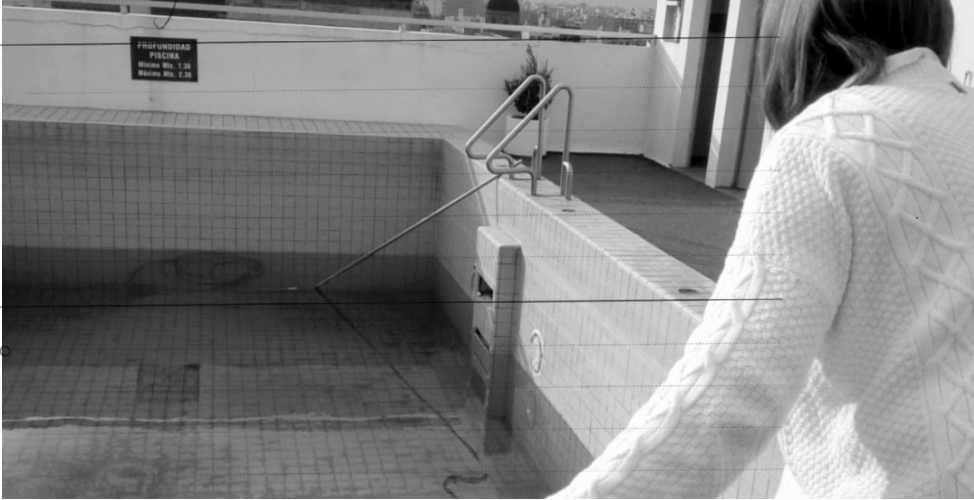
Detentar el poder del saber y tener todas las respuestas forma parte del imaginario de muchos de nuestros estudiantes especialmente de magisterio que reclaman recetas para dar clases y le temen a lo imprevisible e incierto. Si bien en los últimos años

se han flexibilizado los abordajes pedagógico-didácticos desde las propuestas teóricas, se mantiene las exigencias en las prácticas emprendidas por los estudiantes. Sus propuestas de aula deben estar vinculadas con contenidos programáticos precisos y sus planificaciones de clase claramente articuladas con recursos didácticos que anticipen posibles resultados

2. Grisolí, M. ¿Qué es un recurso didáctico? Facultad de Humanidades y Educación. Disponible em: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/recursos.php>.

Ella impulsada por el deseo de conocer
la realidad que la golpeaba condujo
a su amiga al abismo

02 sábado



03 domingo

controlados y deseables. Las listas de repositorios de recursos para hacer clases “entretenidas y dinámicas” es una de las grandes demandas de las últimas generaciones de estudiantes.

El margen para la expresión autónoma y genuina de los educandos en las propuestas de aula elaborada por los futuros formadores se reduce a escasos momentos de “expresión libre” en la planificación del tiempo escolar, cuando sobra el tiempo. Un punto aparte sería ahondar en las escasas experiencias de expresión libre que experimentan en su propia formación pre profesional.

Así se construye el horizonte de la mayoría de los estudiantes de formación magisterial como futuros docentes uruguayos.

El programa Cineduca, que en su formato inicial y en gran parte de las carreras de educadores se presenta como propuesta extracurricular y sin evaluación, se inmiscuye y entromete en la rígida trama curricular proponiendo tiempos y espacios más laxos que a veces son resistidos y otros (cada vez más) apropiados

por estudiantes y docentes que reciben la propuesta, pero también exigen que la misma dialogue con la realidad dominante anteriormente descrita de su recorrido formativo.

Reivindicando la paradoja en el aula: reglas para caminar en los inciertos caminos de la enseñanza

Siguiendo el planteo de Ellsworth sobre la naturaleza de la cultura de la enseñanza, reivindicamos las paradojas como una realidad propia de la enseñanza:

...según el *Oxford English Dictionary*, paradoja puede significar “contrario a la opinión recibida o a la expectativa (...) ser discordante con lo que se mantiene como verdad establecida (...) una conclusión contraria a lo que el público se le ha llevado a esperar (...) un fenómeno que expone cierto conflicto con nociones preconcebidas de lo que es razonable o posible.”

Teniendo en cuenta estos significados, las paradojas de la enseñanza sugieren algo como esto: se asume que la cuestión de la enseñanza está resuelta y como consecuencia de esto hay algunas opiniones, expectativas, conclusiones o fenómenos que ponen de nuevo en movimiento qué es lo que cuenta como respuesta, verdad, preconcepción. El tema en cuestión no está del todo resuelto o fijado.³

La noción de dispositivo que ha sido construida por el equipo que lleva adelante la propuesta de *Inventar con la diferencia* y que experimentamos en los talleres de intercambio, moviliza fuertemente las concepciones instituidas y abre un camino de posibilidad para revisar esta cultura institucional tan controlada en la que nos

desempeñamos como coordinadores audiovisuales y en la que buscamos construir espacios genuinos de creación audiovisual.

El dispositivo pone reglas pero rompe la vinculación entre la pauta y el control. Establece marcos claros pero habilita la autonomía y la libertad

3. Ellsworth, E. *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal, 2005, pp. 143-144.

creadora de sus participantes, sin jerarquías ni necesidad de saberes previos “estudiados”. Hay pautas para habilitar el azar.⁴

El caso concreto del dispositivo descrito al inicio del texto se propone como ejemplo de esta particularidad pero también se presenta como una metáfora de las transformaciones que en las concepciones de las propuestas educativas se ponen en crisis con su implementación. Cerrar los ojos, perder el control, dejarse guiar, confiar en el otro, ser parte de un grupo en donde se desdibujan los roles jerárquicos de docente-alumno, un momento para mirar las imágenes del mundo que nos rodea desde la extrañeza y otorgarle nuevos sentidos.

El aula como espacio para andar a tientas y confiar en el otro.

(... una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece "tiempo libre", que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).⁵

El dispositivo de creación habla de la concepción de educación y del otro que se instala en el aula. Habilita un encuentro genuino de sensibilidades, de experiencias, de vidas recorridas, en ese lugar y tiempo profano que propone la escuela.

4. Ver: Migliorin, C. *Pedagogía del lío. Cine, educación y política*. Chile. Editorial Cuarto Propio, 2018.

5. Masschelein, J., Simons, M. *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 2014, p. 3.

Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido. Lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público.⁶

Con esta propuesta se otorga centralidad a la experiencia y se potencia el sentido que para este término proponen Skliar y Larrosa: “No lo que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí”.⁷ Así experiencia y formación se vinculan con un gran poder transformador.

De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo) ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos la educación como algo que tiene que ver con el saber) , sino el sujeto de la experiencia.⁸

Estas propuestas de dispositivos instaladas en el aula reformulan lo que pasa en ellas y sobre todo las relaciones de quienes las habitan.

En el escenario profano del aula los dispositivos de “Inventar” proponen instalar “el lío” que habilite la creación. La “pedagogía del lío” que propone Migliorin⁹ supone el desorden de la creación: el orden se lo tendrán que encontrar sus protagonistas, en una lógica de horizontalidad.

Se plantea así un profesor que debe borrarse para permitir que los estudiantes y sus líos asuman la responsabilidad de “producir conocimiento e inventar con el mundo y con las necesidades de la diferencia.”

Bajarse del podio del saber docente, liberarse del rol de la última palabra del profesor, supone una gran movilización de lo instituido en una realidad en donde los roles y construcciones identitarias perviven en las prácticas y gran parte de las veces echan por tierra las ricas formulaciones teóricas.

6. *Ibidem*, p. 18.

7. Skliar, C.; Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO, 2011, p. 16.

8. *Ibidem*, p. 17.

9. Migliorin, op. cit., p. 213.

En esta línea de pensamiento los dispositivos se enmarcan en la idea de que el saber y el conocimiento son concebidos como algo que se hace en comunidad y el docente se instala en un acto de descubrimiento, con estudiantes que aprenden uno de los otros. En donde el cine no pide nada, ni enseña nada: “Lo que tal vez el cine tenga para enseñar es su ignorancia esencial del mundo, punto exacto donde la creación y el pensamiento se conectan”, creando un espacio para ejercer la democracia en las aulas, “no como algo que se debe alcanzar sino como una práctica inmediatamente igualitaria.”¹⁰

A la hora de complejizar la concepción del vínculo profesor-estudiante creemos que es importante sumar a la reflexión las propuestas pedagógicas que recuperen la diferencia. La idea de Elizabeth Ellsworth sobre lo paradójico de la propia definición del binomio profesor-estudiante enriquece el intercambio:

...deconstruir el par binario profesor-estudiante es rechazar su jerarquía, pero no para que el estudiante se convierta en el término privilegiado... el trabajo continuado de deconstrucción es problematizar cualquier definición a la que lleguemos sobre que significa ser enseñante y ser estudiante. Y de esta forma reinscribir al profesor y al estudiante significa mantener “a la vez las jerarquías viejas y nuevas sin estabilidad” (Chang, 1996, p.143). Significa trabajar en y a través del espacio oscilante entre profesor y estudiante como posiciones dentro de una estructura de relaciones. Y en este espacio de la diferencia intermedia emerge un nuevo concepto de la relación profesor-estudiante. Pero, paradójicamente otra vez, es un concepto que evita fijarse en un único significado.¹¹

El dispositivo de creación se transforma en una propuesta legítima y genuina si nos colocamos en un escenario educativo que reconoce la imposibilidad de generar representaciones y explicaciones totalizadoras del mundo, y en su lugar habilita a la creación de producciones fragmentadas y diversas, de relatos parciales que nos permitan “reconfigurar lo que constatará del mundo”.¹²

10. *Ibidem*, pp. 204-205.

11. Ellsworth, E. *op. cit.*, p. 144.

12. *Ibidem*, p. 164.

Para no negar la propia concepción del dispositivo es necesario considerar la particularidad de las relaciones que acontecen en el aula en su carácter performativo, pudiendo concebirse en el marco de una pedagogía performática (Ellsworth) experiencias que habiliten a los participantes en un plano de igualdad, relacionándose con la premisa del respeto por la diferencia en sí misma, sin la obligación de reconocerse o comprender al otro:

La pedagogía performativa...Lucha, no por la Verdad sino por la responsividad (y la responsabilidad) social y política, la credibilidad y la utilidad –en –el contexto, relacionándolo con su <<público>> particular de estudiantes.¹³

El registro audiovisual, que con tecnología o sin ella propone los dispositivos elaborados en el marco de “Inventar”, abre un recorrido posible para que los profesores/estudiantes adopten acciones con responsabilidad, “la responsabilidad de producir textos parciales (imágenes y sonidos en este caso) que reconfiguren lo que cuenta como el mundo, lo que cuenta como cuerpos y vidas valorados y valiosos en este mundo.¹⁴

Especialmente para quienes nos desempeñamos en la formación audiovisual de formadores, la reflexión sobre estos dispositivos y la posibilidad de su experimentación podría proponerse como una responsabilidad ineludible.

13. *Ibidem.*

14. *Ibidem*, p. 166.

El cine en grupo y la sensibilización del cuerpo docente

Viviane Cid

¿Qué no puede un cuerpo docente?

Comienzo una reflexión sobre el proceso de sensibilización del cuerpo docente desde algunos dispositivos que conforman los encuentros de *cine de grupo*. El cine de grupo con docentes es la construcción de vivencias de cuidado colectivo, provocando la experiencia de otras formas de subjetividades y diversos caminos de vivir la educación.

Parto de esta cuestión del título como salvaguarda para no sumergirme en el debate conceptual sobre qué es el cuerpo de forma genérica u ontológica. Y reflexiono sobre lo que no es

capaz de hacer un cuerpo docente teniendo la provocación que da el Cuerpo Sin Órganos. Este cuerpo es permeable a los afectos, sensible a su condición de afectado/afectante, es decir, que se hace en la variación, que se singulariza en el flujo de la producción de intensidades a partir de las múltiples consecuciones con el mundo.¹ Un cuerpo disfuncional, liberado de reproducciones modalizadoras.

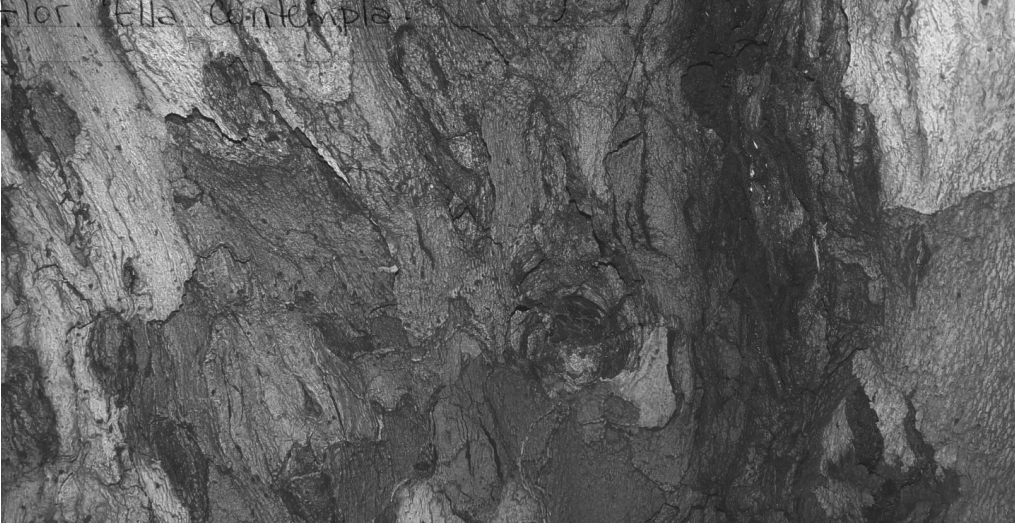
1. Ver: Deleuze, G.; Guattari, F. Como criar para si um corpo sem órgãos. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

El personal docente del magisterio básico recibe los cuerpos de toda una sociedad para esculpirlos con sus manos a partir de un molde estructurado. Es un cuerpo ambiguo, ya que el cuidado se topa con el control del cuerpo ajeno. Un cuerpo docente organizador de sí mismo y del otro necesita hacerse una unidad funcional escudriñando los espacios que ocupa, así como el cuerpo del otro. Un cuerpo terminado, ajeno al ritmo procesal, existe para funcionar y producir propósitos. Más bien, un cuerpo coordinador de otros cuerpos debe lidiar con bloqueos de flujos de intensidades para cumplir con el modelado requerido. La funcionalidad definida prevé aciertos, el desacierto puede hacer que el organismo enferme. No puede haber errores, mucho menos experimentación cuando se trata de la funcionalidad corporal ajena. Más que eso, no puede ser desacreditada de su función, debe sonar como una misión para que siga cumpliéndose. La certeza guía las acciones de los órganos de un cuerpo o del cuerpo como órgano.

La duda sobre si el órgano es necesario causa vibraciones que aflojan los engranajes del organismo. Las manos temblorosas ya no tienen la precisión de los manuales. Los ojos entrenados se turban ante las incertidumbres de los objetivos sugeridos. Para no perder el hilo lineal de la madeja, se parte de un conocimiento sólido e impenetrable, el lenguaje anhela producir sonidos de forma fluida y correcta. Monólogo constante para ocupar el silencio que amenaza, porque es a través de él que podemos sentir la resonancia del otro en nosotros. Lo que es demasiado para el organismo vibra, lo que está en exceso vibra, lo que se escapa vibra ante la monotonía de la reproducción. Un cuerpo coordinador ideal no tiene espacio para las vibraciones.

Sin embargo, este cuerpo docente ideal no existe. Pero continúa flotando como modelo, junto al cuerpo estudiantil ideal. Ambos impregnan el aire contaminando todo lo que inhala y exhala. En el fondo, el modelo funcional no prepara al docente para lo que

Ella parada junto a las hojas.
 Contempla. Rugen los autos,
 motores y ruedas. En las hojas
 una flor. Ella contempla.



atravesará, ya que es imposible predecir las situaciones por las que pasará. Sirve sólo como un condicionamiento limitante de las posibilidades de consecución de estos cuerpos con el mundo. Equipados con un manual, estos colapsan de diversas maneras: los que arrasan por completo o los micros que causan pequeñas grietas. El colapso causa vibraciones, pero este cuerpo funcional no se ha preparado para tenerlas. La educación básica implica lidiar con cuerpos en convulsión: músculos en estados incontrolables y ausencia de conciencia, provocando todo, desde la apatía hasta los movimientos violentos. Un cuerpo docente que, cada semana, se ha encontrado marcado con hasta cientos de otros cuerpos en un entorno anticuado y que no sabe cómo lidiar con la disfuncionalidad de sí mismo y la ajena. Un cuerpo burocratizado e intervencionista que no tiene tímpanos sensibles a los gruñidos, suspiros, pitidos, estornudos, ruidos, chasquidos, zumbidos, estertores, silbidos, carraspeos, rugidos, ronquidos, crepitaciones, murmullos, silencio.

Desmantelar este cuerpo docente no es un camino simple, además, tal vez, no es lo más deseable. Antes de que estalle, es más interesante reocuparlo mediante movimientos de sensibilización. Es parte de este proceso, comprender las estructuras impuestas, experimentar estas estructuras y vivenciarlas en consecución con posibles aliados. Es un movimiento meticuloso y constante de deconstrucción que anticipa la creación de nuevos soportes – siempre colectivos – que, a su vez, llevan a otras experimentaciones que generan nuevos desplazamientos y bases (Deleuze, Guattari, 2012). El cine de grupo provoca bases de experimentación para que este cuerpo-docente se desfuncionalice de su sesgo domesticador de cuerpos ajenos y permita abrirse a las singularidades de nuevos cuerpos docentes. En este proceso, es importante percibirse como un cuerpo que escudriña al otro y, para ello, es necesario sentir los cimientos con los que se construye. Como están profundamente arraigadas, sólo podemos sentir sus dimensiones en nosotros cuando nos damos la vuelta y ponemos a prueba sus límites mediante la experimentación.

El cine de grupo con profesores tiene dos dimensiones inseparables: clínica y pedagógica. Prepara el cuerpo más allá de lo burocratizado y para construirse en procesos variables en sus múltiples afectaciones. Por eso su sesgo clínico en producir un cuidado colectivo no jerárquico, donde cuidar no significa saber lo que el otro necesita, sino actuar con el otro y acoger toda su singularidad en un grupo.² Pedagógico porque recuerda a este cuerpo la práctica procesal de hacerse en la alteridad. Precisamente porque es un cuerpo que se hace insertándose en una comunidad

– en este caso, la escuela que va más allá de quien está presencialmente en la escuela –, su poder de afectación es considerable y está más allá de sus acciones directas, controladas y conscientes. Al pasar por el proceso de experimentación colectiva,

2. Ver en este volumen: "Cine de grupo, notas de una práctica entre la educación y la atención "

los profesores pueden ser detonantes de cuerpos afectables porque se sienten como cuerpos afectables. Ya no es intervencionista, sino afectable por su mayor autonomía frente a los mecanismos de institucionalización. Después de experimentar lo que provoca el cine de grupo, los docentes – sin un momento de reflexión macro estructurante sobre la educación – se apropian de esta vivencia y la llevan de forma autónoma a donde quiera que vayan.

Vivencias en dispositivos

Caminata Minuto Lumière

En este dispositivo no se necesita nada más que dos cuerpos en interacción con el mundo. Esto es suficiente para vibrar el cuerpo. Contrario a la tendencia de otros dispositivos, aquí se descartan los ojos. Empiezas por no ver, te quitas las imágenes guías. Ya no seguimos a través de nuestros propios ojos, tomamos prestados los ojos de los demás. Mirar a través de otras miradas se realiza por un desfase de tiempo que explota la seguridad de los comandos automáticos. Una mirada que viene de fuera es como un sonar siempre atrasado, rompe la reacción inmediata del cuerpo y lo desequilibra. Silenciar el cuerpo de quienes guían o son guiados en un intento de afinar una brújula que minimice el riesgo de este retraso. Caminar al ritmo del otro, como decía Andrea Tonacci, es la dificultad del documentalista. Para un cuerpo sin coordenadas, la más mínima arena ya es un obstáculo. En los primeros momentos es necesario calmar el cuerpo para comprender este nuevo ritmo que impone el caminar a través del otro. A ciegas, la única salida es reabrir otros sentidos. ¡Silencio! Sólo así es posible escuchar al mundo. La sensación de caer cuelga en el aire impregnándolo de vacilación. A veces surge un tropiezo a mitad de camino cuando se trata de negociar con el otro. El esfuerzo de los intentos de armonizar los pasos es enorme y a veces frustrante. La seguridad

que estaba ligada a su propia mirada se traslada al otro a cada paso que no se actualiza en una caída. La caminata siempre sigue vertiginosa, pero con cada instante aumenta la complicidad de estos cuerpos que no pueden desgarrarse. El oído comienza a buscar los detalles del mundo, cada pequeño ruido provoca estruendos en el cuerpo silenciado. Cada poro debe estar atento, la piel se convierte en una búsqueda para sentir la presión de otros dedos. Cualquier sonido o toque es un guía. Un cuerpo que no sabe a dónde y por dónde ir, tiene los pies temerosos por el riesgo de no saber qué altura tiene el suelo. Variación de temperaturas, texturas, alturas, impone a los pasos ligereza para sentir incluso la humedad del suelo. La vacilación devuelve a los pies la delicadeza de sus gestos, sólo la ligereza atraviesa la dura goma de los zapatos para sentir la fluidez de un suelo que ya no es base. Aquí los cuerpos no están atados, no se imponen al otro, lo que crea espacio para que cada par construya su forma de cumplir la caminata: agarrados o más alejados, bajo órdenes más sonoras o táctiles. El ejercicio coloca una serie de elecciones que cada uno hace a partir de su propio papel en este juego: quien guía asume la responsabilidad de prestar la seguridad que no tuvo que renunciar; el que es guiado asume la responsabilidad de confiar en las órdenes dadas por el otro.

Este dispositivo lanza los cuerpos entre sí en negociación y complicidad. Despojados de autonomía individual, los cuerpos sienten a partir de sus movimientos y necesitan negociar con ellos. Unos minutos sin coordenadas visuales devuelve un cuerpo agitado al mundo. De repente, todo se detiene y escuchas la orden: ¡puedes abrir los ojos! Los ojos sólo tienen derecho a desvelarse sin poder elegir qué ver. Ojos sin disposición a actuar, pasivos a la elección de enmarcar al otro, todo un cuerpo que ahora sólo sirve para soportar el recorte del mundo presentado por el otro. Inmediatamente un mar de imágenes nos inunda de nuevo, pero ahora tienen nuevos tonos. Olores y sonidos que una vez flotaban sueltos, regresan a

Laminó en
 Abrió los ojos
 buscando de
 sus hojas



Las voces terían de ellas?
 ¿(Conversan los frutos y serían? -

sus lugares. Solo unos segundos y todo se vuelve ciego de nuevo. Ahora las imágenes, colores, sonidos, olores se mezclan dentro de los temblores de este cuerpo que quedó. El impulso es permanecer en la oscuridad para mantener lo que se ha iluminado desde dentro. Quien guía recibe como intercambio los cambios de expresión que se producen en el rostro tras abrir los ojos. El guía es capaz de percibir la reacción del cuerpo del otro ante las elecciones tomadas. El cuerpo docente se derrumba cuando siente el peso de ser la coordenada del otro, como también se derrumba con la pérdida de la destreza de mirar, de moverse por la vacilación y las sorpresas causadas por la renuncia a sus propios mandatos.

Este dispositivo, a pesar de tal simplicidad, nos abre a muchas posibilidades de cadenas de gestos de creaciones grupales, además de hablar mucho sobre las posibilidades de experimentación posibles en la intensificación de la percepción y la creación con él. Esta experiencia puede activar dispositivos con imágenes, sonidos e incluso narrativas. Al desbordarse lo vivido, decidimos desdoblarnos en un dispositivo narrativo y en los intercambios de voces al leer en

voz alta los textos que no eran nuestros. Escuchar las frases de los otros participantes sobre una experiencia común y sus propias frases en la entonación del otro, es sentir de nuevo lo que ha sucedido a través de la maraña de sentimientos y vivencias. Las múltiples voces quitan la autoría de las frases y el pronunciar de las palabras de otros traen ecos al cuerpo. El ejercicio de la escritura y el intercambio de voces magnetiza la rueda de la conversación para que gire en torno a lo que todos vivían allí juntos y no sea capturado por exposiciones meramente individuales.

Fotografiando la desviación

Cada profesor asume el reto de crear imágenes provocadas por la desviación. La idea movilizadora atraviesa a todos y atraviesa la rutina. El cuerpo ahora sigue solo físicamente, pero infiltrado por el desafío del grupo. Desviación. La palabra vibra, el grupo chilla en el tórax del cuerpo. Toda la mirada tiene un poco del grupo, esto contamina influyendo en lo que se ve. ¿Qué recorte hacer? ¿Qué caminos seguir? ¿Seguir por nuevos o volver a ocupar los mismos? Nadie sabe con precisión qué y cómo regresará al grupo. Dado que no hay un modelo de qué hacer y no existe acierto o error, las elecciones siempre son inciertas y deben hacerse para que algo se devuelva al grupo. Arriesgarse. Los pies prueban nuevas direcciones y la mirada busca algo sin siquiera saber lo que es. El desafío baraja caminos y pies, las miradas no conducen, el cuerpo entra en acción sin saber racionalizado. No es el cuerpo el que encuentra la desviación, es el acto del verbo desviarse el que choca con el cuerpo y se materializa en imagen. Un cuerpo que no sabe exactamente cómo moverse por el mundo chocando con él conjuga dos verbos inseparables: arriesgar y esquivar.

Lanzándose a un acontecimiento, teniendo sólo como guía lo que lleva del grupo dentro del pecho, de repente el cuerpo en su conjunto se desvía. Los dispositivos de imágenes y sonidos

propuestos en un grupo son desafíos de creación que los docentes asumen por sí mismos y regresan con la producción al grupo. Por lo tanto, uno debe lidiar con la incomodidad y la angustia de la creación y con las sorpresas que pueden suceder precisamente porque uno no lo controla todo. Los dispositivos liberan los temas representativos, la carga de tener que dar cuenta de algo, la sensación de incapacidad, porque no falta nada, no hay molde ni propósito.⁴ Además del hacer desde los límites impuestos por el dispositivo, otro gesto importante es observar juntos las creaciones sin autoría. Es en las exhibiciones de las producciones donde tienen lugar los diálogos y los intercambios, estos diálogos pueden ser sobre las imágenes/sonidos, sobre la experiencia del hacer, sobre cualquier cosa que se desencadene al ver juntos. Libres de autoría, las creaciones ganan autonomía y pasan a ser de todos. El grupo puede apropiarse y ensamblar otros gestos de creaciones. La ausencia de autoría bloquea un discurso de unidad del yo, libera a la persona del peso del control de la expectativa de ser visto y de la búsqueda del reconocimiento. En la entrega de la experimentación al grupo no existe justificación ni explicación, porque no importa el antes, importa el ahora de la exhibición. Así, la entrega al grupo está marcada por un cierto desapego de lo creado, ya que lo interesante para el proceso es cómo las producciones en conjunto provocan desplazamientos teniendo a las imágenes/sonidos como consecuencias del propio grupo y su relación con el mundo.³

El profesor se siente libre y seguro para asumir riesgos, porque los desplazamientos se producen dentro de territorialidades colectivas construidas por horizontalidades garantizadas por imágenes/sonidos. Sin cobrar por la responsabilidad de actuar, puede gustarle el riesgo que causa la experimentación. Regresando a la anatomía del cuerpo docente, el riesgo moviliza el vientre que vibra completamente frente al desafío, después de todo, es necesario acoger,

3. *Ibidem.*

absorber y digerir al otro y al mundo en sí mismo. La vibración devuelve la sensibilidad que apunta a creaciones inesperadas. Esta negociación con el mundo recuerda a este cuerpo que hay vida después del riesgo. La vida pulsa sin el pulso del organismo funcional.

Partiendo de las imágenes/sonidos creados por y en grupo, un asentamiento común puede ser tejido por todos sin vicios impuestos por el modelado o el autoritarismo. La imagen/sonido es siempre un exterior que el cuerpo elige enmarcar para regresar al grupo. Una elección de interacción con el mundo desencadenada por el grupo, singularizada en el cuerpo que regresa al desapego colectivo.

Dentro de este proceso, la afectación de este cuerpo docente por los momentos de negociación y elecciones inminentes rompe la necesidad de control de uno mismo y del otro que le caracteriza. Al mismo tiempo, el cine permite la construcción de este tejido colectivo singular, una red de conexión y un soporte crucial para el proceso de experimentación que conduce al debilitamiento del autocontrol del profesor como unidad coherente.

El cuerpo unidad lleno de seriedad, funcionalidad y autoridad, contrasta con la forma en que el cuerpo se activa con dispositivos hechos en grupos. El cuerpo regresa a la sensibilidad de lidiar con las ansiedades y sorpresas que el riesgo de los gestos de creación y las vivencias colectivas provocan. Percibir este cuerpo docente habitando momentos sin el automatismo de saber qué hacer, rompiendo expectativas impuestas, provoca situaciones llenas de contradicciones que cada uno debe afrontar a su manera. Sin embargo, al hacer en conjunto y siempre regresar al grupo, el profesor puede desnudarse de su cuerpo docente con seguridad y percibirse como un cuerpo afectable.

Mirada ciega, experimentar el cine con cuerpo y palabra

Douglas Resende

Plan 1

*Las voces de los niños se impusieron.
Volaron sobre los adultos, sobre los coches, sobre la calle.
No los vio. Pero los vio.
Las voces de los niños dibujaban sus figuras.
Sus sonrisas se dibujaban en sus rostros.*

Esta no es la descripción de un plan audiovisual – es un plan. Experimentado como el cine – aún se trata de sonidos e imágenes, de escuchar y de mirar, del montaje – pero expresado con la palabra escrita. Se hizo un encuadramiento: dentro, en su composición (pero también fuera del cuadro), los movimientos y las velocidades se hacen sensibles, los personajes se insinúan, las voces de los niños atraviesan la calle y el paisaje sonoro del plano, alguien vio a estos niños sin verlos al mismo tiempo. Lo *visible e invisible, el campo y el fuera de campo*, componiendo el plano. Cuerpos, caras, sonidos. En esta composición, estos elementos fueron elegidos en detrimento de otros en una operación de *montaje*.

En una perspectiva quizás más elemental, el cine es una experiencia sensible del mirar y de la escucha – actividades que experimentamos con el cuerpo, casi sin cesar. Así como el montaje es también una operación que realizamos a diario. Cuando, por ejemplo, elegimos un ingrediente determinado sobre otro mientras cocinamos. O cuando decidimos por una cierta duración o secuencia de cosas o acciones en cualquier proceso cotidiano.

Plan 2

Descubrir el suelo y sentir todas sus irregularidades en las plantas de los pies. Escuchó a los niños hablando y jugando, los gritos, a la distancia y luego más cerca.

Imágenes, sonidos, montaje, profundidad de campo y, de nuevo, el sonido como rastro indicial del afuera de campo que invade la escena, un cuerpo, las plantas de los pies. Casi todo lo que se necesita para pensar en el cine se puede encontrar en un solo plano de secuencia, parafraseando a Comolli sobre las primeras películas de los hermanos Lumière. Nuevamente,

1. Comolli, J. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 20.

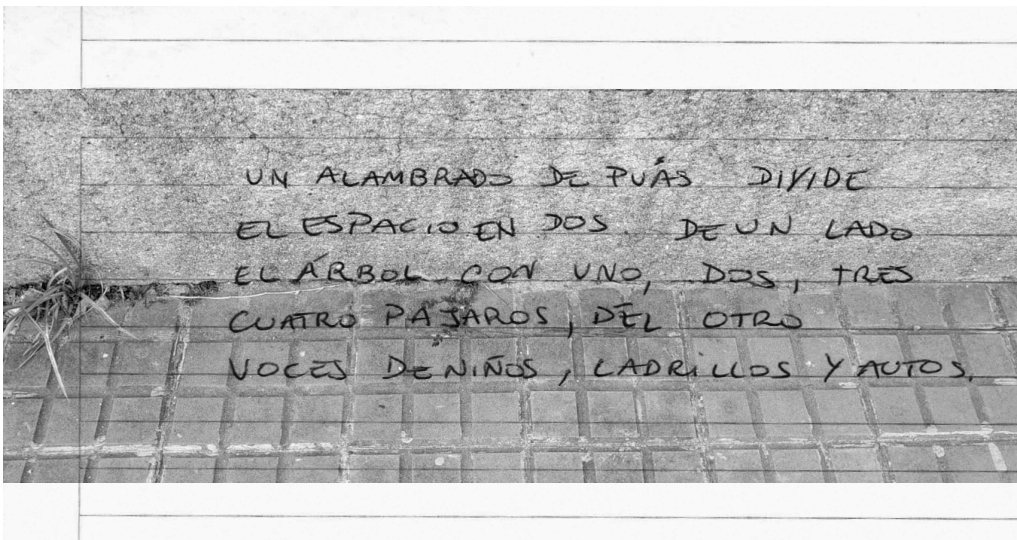
2. Adaptado de la preparación para el Minuto Lumière de los *Cadernos do Inventar*, y propuesto en nuestro encuentro de julio de 2019 con 36 educadores de Cineduca, que trabajan en la formación de profesores de educación básica en Uruguay.

casi todo lo que se necesita para pensar en el cine se encuentra en las primeras películas de los hermanos Lumière, no porque sean las primeras, sino porque son las más pobres, duran solo 57 segundos [...] ¿Casi todo? Los cuerpos, por supuesto, su relación con la máquina que los filma, el papel enmascarador del encuadre, el campo y el fuera de campo, la escena y el fuera de escena, el juego con los bordes del encuadre, la articulación de las velocidades, la medición del tiempo y su registro, la inscripción y el borrado.¹

Dispositivo *mirada ciega*

Volviendo a nuestra reelaboración, si todo lo que necesitamos para experimentar el cine es el cuerpo y sus sentidos, decidimos entonces abandonar la propia cámara para realizar este Minuto Lumière. Pero no las imágenes y los sonidos: cada plano de secuencia fue "filmado" con los sentidos de cada uno y luego llevado al grupo en forma de palabra escrita. El dispositivo, una vez más:²

1. Divida el grupo en dobles;
2. Una de las personas debe permanecer con los ojos cerrados mientras es guiada por la otra durante unos tres minutos a través de los espacios circundantes;
3. Al final de la caminata, el guía debe posicionar al compañero como si se tratara de una cámara, componiendo un plano fijo, "fotografiando" el espacio al frente abriendo los ojos durante aproximadamente cinco segundos y luego cerrándolos.
4. Las imágenes producidas en este gesto, así como el trayecto a ciegas, se contarán en un texto de hasta cinco líneas, en tercera persona y sin adjetivos.



El dispositivo del Minuto Lumière con la palabra escrita emula el gesto del primer cine trayendo esta experiencia sensible para el cuerpo. Experiencia de la cual la palabra surge más de esta dimensión sensible que de la significativa. Sentimientos, sensaciones, intensidades, imaginación y menos significado, menos "qué quiere decir". Como relación – sobre todo entre los dos cuerpos que caminan juntos por el territorio – la creación con la palabra escrita no surge de la interioridad de un individuo, sino de un lugar fuera de él, surge de la relación con el otro, con el azar, con lo imprevisto, con lo real y sus vicisitudes. En este sentido, en vez de un reconocimiento de identidad, el sujeto se enfrenta a una extrañeza que a menudo lo lleva a sorprenderse consigo mismo y su creación.³

Plan 3

A su lado una escuela que sólo existe cuando cierra los ojos. Sobre el asfalto mojado, los coches aportan una nitidez al paisaje sonoro. Ella camina entre madre e hija, como en el cine, el sonido sale de su frente y la rodea.

Ilmágenes, sonidos, montaje – y una cierta atención que es la del cine, un modo específico de dejar que los sentidos operen y, junto con ellos y el mundo que los rodea, crear una escena. Casi todo está ahí: verdadero, falso, real e inventado, las relaciones entre los cuerpos y estos cuerpos con los espacios en movimiento.

El Minuto Lumière es esencialmente un ejercicio de mirada a lo que sucede a nuestro alrededor, y puede desarrollarse en un registro observacional o en una escena ficticia – pero siempre en relación con paisajes, arquitecturas,

3. Ver en este volumen: "Cinema de grupo: notas sobre una práctica entre educación y cuidado".

objetos, cuerpos, temporalidades, que conforman la realidad circundante, un territorio. Un dispositivo que nos hace parar un minuto para situarnos y dejar los sentidos disponibles, para que podamos crear en relación con el otro y con el mundo. Hay una disponibilidad de los sentidos, una atención que es específicamente fílmica: al ser guiados y situados en el espacio, realizamos un encuadramiento y nos vemos afectados por los sonidos e imágenes que lo componen. Creación que se da en relación con lo que no controlamos porque, con el dispositivo, nunca estamos solos. Al proponer la Preparación para el Minuto Lumière – o *caminata a ciegas*, como los profesores uruguayos lo han venido a llamar – ya hay una especie de prueba de alteridad capaz de crear un espacio potencialmente sensible. Cuando se forman los pares: es otro cualquiera, que muchas veces ni siquiera conocemos, que nos guiará, y así recíprocamente.

Esta forma de atención del cine permite una potenciación de los sentidos. Nos permite ver lo que no podríamos ver sin el cine. Godard se ha acostumbrado a repetir que, así como hay cosas diminutas que solo podemos ver a través del microscopio – o aquellas muy lejanas, como las estrellas por el telescopio –, existe lo que sólo podemos ver con el cine, con esta forma de atención que lo caracteriza. En este Minuto Lumière como dispositivo de escritura, el sentido de la mirada sufre una intervención a partir de un gesto de sustracción: aquel que creará las imágenes está privado precisamente de la visión objetiva y tendrá que buscar esta creación a través de otros sentidos, del tacto y, sobre todo, del oído, como se evidencia en los tres planos contados anteriormente. Podríamos decir entonces que el dispositivo provoca una “desobjetivización de la mirada”, como se refirió Hubert Godard al trabajo de Lygia Clark, añadiendo que esta es la única manera de lidiar con la “neurosis de la mirada, cuando lo imaginario deja de funcionar”.

Se puede "er que, en los dispositivos, en los *acontecimientos* o cosas de este orden, realizados por Ligia, hay un intento de modificar esta posición de la mirada, de rehacer una inmersión en la mirada subjetiva donde hay una pérdida de las nociones gravitacionales y de otro tipo, permitiendo alcanzar una mirada quizás más primera o menos manchada con el lenguaje. [...] Esta inmersión en el antes de la mirada, la mirada previa o la mirada ciega, como se quiera llamar, es la única manera de poner en marcha una cierta forma imaginaria o elaborada.⁴

¿Qué podemos ver con los ojos cerrados?, ¿qué ven los ciegos? Con la orientación del guía, el que camina ciego compondrá su plan basándose sobre todo en el tacto y la escucha, estableciendo al mismo tiempo una relación con su guía sin poder verlo más que con su propia corporeidad.

La sustracción de la visión objetiva tiende a intensificar los otros sentidos. En la oscuridad, es como si el volumen del sonido de nuestros oídos se amplifica. Abbas Kiarostami, un cineasta que activaba constantemente el fuera de campo a través del sonido, en cuyas películas se introducen personajes sin que nosotros los veamos o suceden escenas enteras sin la presencia visible de los cuerpos en el encuadre, haciéndonos imaginarlos desde sentidos distintos al de la visión objetiva, comentó sobre su película *O vento nos levará*:

4. Godard, H. Olhar cego: entrevista com Hubert Godard. In: Rolnik, S. (Org.) *Lygia Clark: da obra ao acontecimento*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006, p. 73.
5. Kiarostami apud Rosenbaum, J.; Saeed-Vafa, M. *Abbas Kiarostami*. Champaign: University of Illinois Press, 2003, p. 119.
- Estamos acostumbrados a imágenes que están constantemente ante nuestros ojos. Incluso los lenguajes tienden a trabajar con imágenes, y naturalmente en el curso de este bombardeo visual, el sentido se olvida por completo. Creo que la imagen recupera su significado cuando se enfrenta a la oscuridad, al igual que lo hace con la luz. En la oscuridad, llegamos a una imagen por medio de su sonido – una imagen que se basa en nuestra propia experiencia y que, por lo tanto, difiere con cada espectador.⁵

Una forma de desobjetivar la mirada disociando primero los sentidos y luego de la escucha, que no es la que cuestiona un significado, una interpretación, sino la escucha del cuerpo cuando recibe la vibración de un sonido o la voz de otro antes de interpretarla. "Dejar que la mirada subjetiva opere primero, dejar que el otro imprima el contorno de un movimiento en su propio cuerpo sólo para finalmente comprender el movimiento u objetivarlo", escribió el profesor Hubert Godard. "Esta doble aprehensión" - subjetiva y luego objetiva - "crea el primer sentido de alteridad. La primera alteridad no es el Otro externo, sino esta disociación en cada uno de mis sentidos."⁶

6. Godard, op. cit., p. 74-75.

[PARTE IV]

dispositivo película-carta

Hacer una película para alguien sobre nuestras vidas, nuestra forma de ver el mundo, lo que está cerca, nuestro territorio, las cosas que nos afectan — ya sean buenas o no — lo que queremos en el mundo, lo que conocemos y queremos compartir, nuestras historias e invenciones.

La película-carta promueve una forma de encuentro entre todos los estudiantes del proyecto, intensificando su atención hacia la comunidad con la que viven. Al mismo tiempo, esta forma imprime la necesidad de comunicarse con otras personas a través de imágenes, de inventar un espectador.

La película-carta, a la vez, es un gesto de creación de mundo, que requiere la necesidad de un receptor, y una forma de percepción de uno mismo. Si cada carta inaugura un sujeto al ser escrita, cada película-carta crea un sujeto que viaja en esta correspondencia.

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

Experiencia de creación de videocartas, desafío en una escuela urbana de Montevideo

Cecília Etcheverry

La intención de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre la experiencia de creación de videocartas realizada en 2019 con los niños de 4^{to} año de la escuela N°17 Brasil de Montevideo. La misma se desarrolló en el marco del proyecto de cooperación Sur Sur Uruguay-Brasil y buscó un intercambio a través del cine, entre niños montevidianos y chicos, que desde Salto, Curitiba y Niterói también crearon y enviaron sus videocartas.

Para el equipo de Cineduca que estuvo a cargo de la actividad, muchos aspectos de esta iniciativa resultaban desafiantes. ¿Hay posibilidades de hacer cine con escolares en el marco de las instituciones de educación formal? ¿De qué modos la escuela puede incorporar una experiencia de creación a partir de los dispositivos de Inventar con la diferencia? El interés estaba puesto además, en las vivencias de los niños con las propuestas metodológicas que el equipo había aprendido recientemente. Es decir, percibir sus manifestaciones durante el trabajo y conocer qué contiene de esencial crear cine mediante los dispositivos de Inventar, para los niños en

la escuela. Por esto, si bien los niños fueron los protagonistas del intercambio, gracias a ellos, fuimos los educadores que participamos, quienes conquistamos los mayores aprendizajes.

Este proyecto de intercambio de videocartas, surgió a partir de la necesidad de implementar con niños y adolescentes, las nuevas metodologías de cine y educación compartidas con Cineduca por

el equipo de *Inventar con la diferencia*. También buscaba potenciar lo aprendido efectuando un impacto mayor en la comunidad educativa nacional. Por esto en Uruguay se propuso trabajar con una escuela rural y otra urbana, para tener un abanico mínimo de instituciones diversas. La experiencia del intercambio de videocartas llegó a Montevideo buscando una Escuela de Práctica, con el fin de contar con practicantes que participaran del proyecto.¹ Esto implicaba trabajar en una escuela céntrica, populosa, con población de clase media y de prestigio académico. La escuela Brasil se consideró una institución ideal para invitar a la experiencia. Su vinculación con la cultura brasileña, el aprendizaje de la lengua portuguesa, su ubicación geográfica y el contar con profesora de artes visuales, fueron condiciones favorecedoras para el desarrollo del trabajo. Esta necesidad condujo a realizar una serie de formalidades, reuniones de coordinación, solicitud de autorizaciones y gestiones, que posibilitaron ingresar a la escuela mediante la negociación, sin entrar en coalición con las tiempos, formas y modos de lo escolar y proponiendo “una innovación no disruptiva, una innovación dialogante con prácticas ya existentes”.²

1. Las Escuelas de Práctica reciben a los estudiantes de magisterio para realizar su práctica preprofesional, quiénes son los destinatarios directos de Cineduca. Se invitó entonces a los estudiantes a este trabajo. Se brindó una charla informativa en su centro de estudios y un taller de formación en la propia escuela con el fin de que los jóvenes experimentaron con los dispositivos de Inventar. Si bien estas instancias fueron exitosas y suscitaron el interés de las estudiantes, no se logró su participación en el proyecto ya que el requerimiento de tiempo extra en contra-turno, no es una posibilidad, dados sus extensos horarios de trabajo y estudio. Esto plantea una demanda a la institución formadora para el reconocimiento académico del ejercicio de las funciones universitarias como la investigación y las experiencias socio-comunitarias que logren ampliar los campos de formación y compromiso social de los estudiantes de formación docente

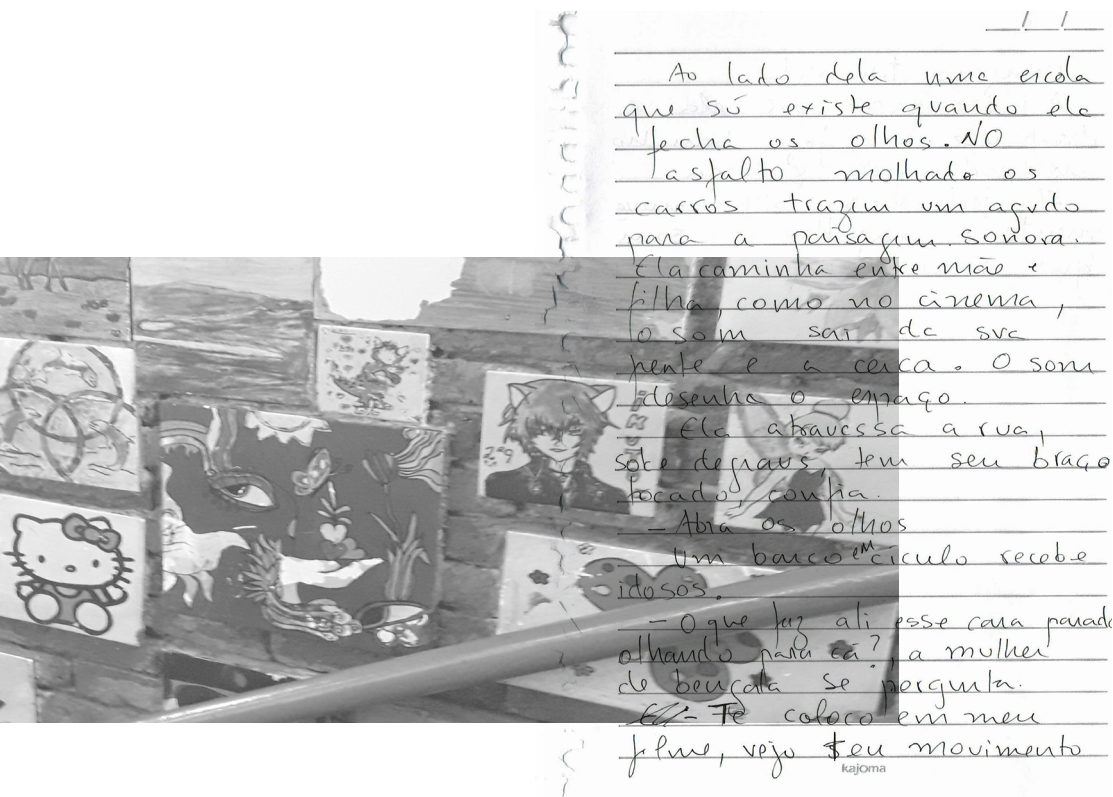
Además la existencia de un espacio de educación en artes visuales y una profesora que contaba con una hora semanal para trabajar en la temática, con cada grupo de 4^{to} año (9-10 años de edad), se consideró una situación bastante excepcional y legitimadora de la experiencia. De esta manera la profesora Muriel Stathakis, quien no tenía relación con el proyecto ni con Cineduca, se integró al equipo, siendo fundamental intermediaria entre las demás actividades de los niños, las rutinas con sus maestras de grado, que fueron modificadas frecuentemente a partir del taller, y sobre todo una colega de gran compromiso que pensó, planificó y actuó a la par del equipo. Su proceso de formación y apropiación de las metodologías se convirtió en un fundamental logro del proyecto videocartas en Montevideo, por el valor personal que aportó a la experiencia y por su proyección en el trabajo futuro en esa comunidad educativa.

Cabe preguntarse en este punto ¿por qué dispositivos de creación con cine en el espacio específico de educación artística? Por un lado, situarnos en este espacio, resultó privilegiado ya que permitió a la experiencia centrarse en la creación de los niños, en la observación del entorno, en la mediación de la cámara, sin que otros intereses ingresaran a distorsionar la experiencia. Pero puede pensarse si esto no plantea un acotamiento al trabajo con arte a

un tiempo reducido y apartado del resto de los saberes. ¿Cuan separado se encuentra el acto de crear con imágenes y sonidos, del relacionamiento con el entorno, de los vínculos sociales y de los lazos con otros conocimientos? En consideración del rol de los educadores como mediadores culturales, debería acordarse con Barbosa³ que todos los educadores deben aprender y enseñar arte dado su poder integrador y humanizador de las personas, ampliando los tiempos y espacios de su presencia escolar.

2. Augustowsky, G. *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, p. 68
3. Barbosa, A.M. *La reconstrucción social a través del arte*. In: *Dossier La educación artística un desafío a la homogeneización*. Revista *Perspectivas* París: UNESCO, 2002, 104-110.

Por otro lado, el ingreso formal en la institución instaló el intercambio de videocartas con escuelas brasileñas como punto de partida del trabajo con los niños, precediendo a las propuestas de creación con los dispositivos. Por esto, todo el proceso de creación estuvo teñido desde el inicio de esta exigencia de “mostrarnos”, lo que incorporó por un lado la existencia de un “nosotros” muy rico, y por otro algunas discusiones y condicionantes a la observación y registro audiovisual más espontáneo, que se vio custodiado por el peso de mostrarse a otros chicos en un marco escolar. “Qué mostrar de nosotros” atravesó las conversaciones y reflexiones de los niños, así como inmensas fantasías acerca de las videocartas que iban a recibir en el futuro desde Salto, Curitiba y Niteroi. El recibimiento de las videocartas, fue un acontecimiento impactante que significó



encontrarse con costumbres, colores, sonidos diferentes y nuevos. También implicó la vivencia del poder del cine para comunicarnos, como sintetizó Agustín de 9 años: “conocimos sus barrios, sus escuelas, sus vidas, sin embargo no hablaban casi nada”, expresando así su conciencia del valor de las imágenes y sonidos que llegaron de sus amigos lejanos.

Para los niños, cada uno de los talleres realizados, semanalmente entre setiembre y noviembre de 2019, implicó un desafío de creación genuina. Los dispositivos de Texturas y colores, Marcos, Minuto Lumiere, Vuelta a la manzana y Cámara subjetiva⁴ fueron las herramientas que se les propusieron para generar las imágenes y sonidos, poniendo “la creación como un fin en sí mismo”.⁵ También lo fueron la selección del material, pensar y crear la banda sonora, y organizar el montaje de cada videocarta, propuestas como producción colectiva de cada grupo. Se evidenciaron el interés, entusiasmo y entrega que despertaron los dispositivos en los niños, lo que permitió centrarse en la observación, la satisfacción de la curiosidad, la mancomunación de los equipos para el cumplimiento de una meta pasando por lo lúdico y placentero de vivir cada ejercicio. Los niños recibieron cada propuesta con naturalidad, como un desafío atrapante y no plantearon en ningún momento la necesidad

de una narración clásica para filmar. Cada niño, empuñando la cámara, frente al mundo, posibilitado mediante el ejercicio propuesto, se entregó a ser autor con otros. Observar, descubrir, inventar para resolver el ejercicio, en un proceso personal pero en relación con sus compañeros ya que había un “nosotros” a plasmar.

Así, la esencia del dispositivo consiste en habilitar desde la propuesta en sí, una experiencia creativa, para la que no son exigidos saberes previos. Esta cualidad permite el protagonismo de cada sujeto,

4. Los dispositivos mencionados y toda la colección de ejercicios sistematizados, pueden encontrarse en la propuesta de los *Cuadernos del Inventar: cine, educación y derechos humanos*.

5. Migliorin, C. *Pedagogía del lío. Cine, educación y política* Santiago de Chile: Ed. Cuarto Propio, 2018, p. 68.

colocando a las personas en pie de igualdad, en su capacidad de crear. Pudo observarse en la experiencia, la potencia inclusiva de los ejercicios de creación, superando barreras estigmatizantes que suelen aparecer en los formatos tradicionales del aula. Esta potencia democratizadora, que Migliorin⁶ describe basándose en la igualdad de las inteligencias planteada por Rancière, puede confirmarse en cada experimento con los dispositivos del Inventar, que permiten “partir de la democracia, no como algo que debe alcanzarse, sino como una práctica inmediatamente igualitaria”.⁷ En esta experiencia además se hizo evidente, desde una perspectiva de género, la capacidad inclusiva de las propias propuestas. Pudo observarse la naturalidad con que las niñas crearon, grabaron, encuadraron, discutieron y tomaron sus elecciones en la producción de los ejercicios. A partir de la idea de que “toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género”⁸ se valoró que los dispositivos obstruyen la reproducción de jerarquías basadas en el género habituales en la producción del cine profesional y promueven la participación de niños y niñas en prácticas educativas bajo los mismos derechos. Por lo tanto, la implementación de los dispositivos de Inventar sirvieron de valiosa herramienta para ejercer la docencia desde el compromiso con la transformación social y la formación de ciudadanía.

Para el equipo de Cineduca, parte del desafío consistía en desarrollar el trabajo con los dispositivos de *Inventar* en forma

integrada a la oferta escolar formal, con sesenta niños pertenecientes a dos clases, contando con una hora semanal para cada grupo. Fue inevitable la adopción de tiempo extra que cedieron maestros y profesores de otras áreas, planteando la necesidad de flexibilizar el uso del tiempo organizado desde la escuela. Esta experiencia de creación e intercambio

6. *Ibidem*, p. 74.

7. *Ibidem*, p. 89.

8. Morgade, G. *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires: La Crujía, 2011, p. 187.

de videocartas, se mostró viable y valiosa para los niños y la institución, sin embargo plantea la necesidad de transformaciones de la escuela en el uso de los tiempos y espacios.

Por otra parte, sostener el espíritu y esencia de la metodología a implementar, implicó contar con otros docentes que acompañaron el trabajo en pequeños grupos, permitiendo la movilidad de los niños y las salidas del edificio escolar. Así Sofía Rapa, Cecilia Cirillo, Rosario Moyano y Sergio González, acompañaron diversas instancias permitiendo un funcionamiento fluido, sumando atención a la autonomía creadora de los niños, lo que si bien es instalado por la propia metodología, requiere de adultos conscientes y situados en una perspectiva dialógica de la educación. Para ello la formulación e integración de una pedagogía para trabajar con cine en la educación, que aporte conceptos para pensar las prácticas educativas mediadas por la creación audiovisual es imprescindible y el aporte realizado a partir del programa *Inventar con la diferencia* constituye un marco ineludible.

Dispositivos para crear entre niños y docentes en la Escuela Rural N° 45 de Salto

Alexis Reyes Silva

Esta experiencia con los dispositivos de videocartas se realizó en el año 2019 en Salto, Uruguay. Los participantes fueron niños de educación primaria, en la escuela rural N° 45 Dionisio Díaz con las clases de tercer y cuarto grado. La escuela está ubicada en el interior del departamento de Salto, aproximadamente a unos 500 kms de la capital del país. La localidad es caracterizada por la ruralidad, siendo una zona de un pequeño pueblo alejado de la ciudad. Los niños ya habían participado incipientemente de actividades de educación artística ya que así lo establece el currículum escolar. Se habían llevado adelante propuestas de introducción al lenguaje audiovisual, desde una mirada de alfabetización en el código audiovisual, la narrativa cinematográfica, los planos y el sonido en los films. Aproximadamente participaron unos 20 niños y niñas.

La implementación del proyecto de creación de videocartas para los niños fue algo muy novedoso y nuevo, sin embargo el docente involucrado había participado de un encuentro con

El caminaba, pasos, huellas, pizadas, pasto,
El imaginaba, soñaba. piedras.
~~Sentía~~ Tino de pájaros
olor naturaleza
El abre los ojos y su registro se encuadra
en una espera de niños.



los profesores Cezar Migliorin y Douglas Resende, en los talleres dictados en Uruguay del proyecto de cooperación del CFE con Brasil. En este trabajo resultaron ser muy atractivas y novedosas las propuestas, por lo tanto llevarlas a cabo en la escuela fue como una extensión de lo experimentado en los talleres.

Se llevaron adelante experiencias con dispositivos de "fotografía narrada", "fotografías con marcos", "fotografía en espejo", "minuto lumiere" así como el registro de entrevistas a actores de la localidad. Al finalizar el proceso que duró alrededor de tres meses con actividades semanales, en consenso con los niños y niñas se seleccionan los trabajos que entendieron debían formar parte de la videocarta de cinco minutos de duración. La elección de la banda sonora fue debido a que los mismos pudieron darse cuenta al crear y observar sus grabaciones, de las particularidades de su localidad evidenciadas en sus trabajos, tomando conciencia de la forma de vida, características de las viviendas así como de la ruralidad marcada; es

por ello que se seleccionan temas folclóricos de un autor uruguayo que en sus canciones describe la ruralidad uruguaya de forma crítica.

El participar en el proyecto se lo valora como muy positivo y muy importante desde el punto de vista didáctico y pedagógico. En primer lugar permitió a los niños y niñas involucrados poder experimentar una modalidad de trabajo nueva, novedosa y no habitual en nuestro medio. Al momento se habían realizado experiencias con audiovisuales en el marco de lo que propone el programa de educación inicial y primaria. Particularmente se habían realizado aproximaciones a conocer el lenguaje audiovisual, la narrativa en el cine y demás. Sin embargo la dinámica que propone el trabajar con dispositivos abre una gama de oportunidades de creación y de involucramiento de los niños y niñas de forma destacada. Desde el primer momento los mismos se sintieron naturales en su accionar, se entiende que la forma de trabajo abierta y con poca estructura y demasiados comandos al que veníamos acostumbrados, permitió que pudieran sentirse como que estaban en un juego, que a su vez les resultaba atractivo y podían ver en tiempo real los resultados.

Se utilizaron equipos como cámaras réflex, teléfonos móviles con cámaras y equipos de netebook del Plan Ceibal.¹ Es entonces que además de lo mencionado la experiencia permite la inclusión de Tics y no representa condicionantes al momento de los recursos técnicos ya que se puede llevar adelante con los recursos que cuentan los involucrados. En tal sentido los niños y niñas se sintieron muy desestructurados y presentaron un manejo muy adecuado desde el punto de vista técnico de los equipos.

1. Plan Ceibal es el programa uruguayo de educación digital, que desde 2006 implementa el sistema uno a uno, un equipo para cada niño además de una plataforma educativa de trabajo con los docentes de clase.

Se realizaron grupos de trabajo, lo que permitió la integración e inclusión de la diversidad existente, también se llevaron adelante salidas didácticas a los alrededores de la institución así como recorrido por el pueblo de Colonia Garibaldi, y visita a hogares

donde se llevaron a cabo los trabajos con dispositivos. Cabe destacar que todo lo que se logra es totalmente resultado del trabajo de los niños y niñas con la simple guía del docente, y los trabajos fueron presentados sin ninguna modificación posterior.

Un aspecto importante a destacar es cómo a los niños y niñas les pareció muy atractiva la modalidad de trabajo con dispositivos, basadas en el libro *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*.² Las propuestas al tener cierta apertura al trabajo espontáneo, han permitido que los mismos puedan llevarlas adelante de forma muy libre y distendida. Esto fue fundamental al momento de la creación ya que el resultado fueron producciones muy creativas y significativas; a tal punto que expresaban lo agradable que les resultaban las consignas. Un aspecto importante y fundamental a mencionar es que desde el punto de vista didáctico, desde una valoración docente, se pudo percibir que frente cada dispositivo propuesto permitió una forma de trabajo con las siguientes características. 1) Organización grupal no arbitraria: entre los involucrados en las consignas se observaba la delegación de roles, funciones o tareas de forma independiente, sin ser dictaminada por el docente. Cada uno desarrollaba actividades según se sentían más idóneos o dónde se sentían más cómodos. 2) Motivación: se destaca como los niños y niñas mostraban el gusto por trabajar cuando se le proponía un dispositivo. Se observaba niños felices y trabajando con ganas, con responsabilidad. 3) Integración de la comunidad: en el proceso se integra a la comunidad y a las familias. Las personas de la comunidad accedieron de forma positiva a brindar entrevistas, y ser parte del proyecto.

Se pudo realizar la reflexión de que la propuesta llevada a cabo permitió obtener muchas conclusiones e insumos para la práctica docente en lo que refiere a experiencias con la creación audiovisual. Se entiende pertinente mencionar que

2. Migliorin, C., et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

en particular ha permitido poder realizar un diálogo teórico desde el trabajo con dispositivos y sus postulados de Cezar Migliorin³ con lo propuesto por Alain Bergala,⁴ así como la investigación de Gabriela Augustowsky,⁵ que se apoya y toma mucho en cuenta los postulados de Bergala. En tal sentido la reflexión consiste en que se pudo a partir de la experiencia en juego, poder visualizar, categorizar la práctica como una experiencia de creación audiovisual y las perspectivas que estuvieron en juego apoyado desde los postulados teóricos de los autores mencionados. Los dispositivos permitieron reflexionar que estuvo latente la perspectiva de la práctica en educación audiovisual que se enfoca en el desarrollo del cine como arte, una segunda que fundamenta al cine como un lenguaje y una tercera categoría que implica entender la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos. Se pudo concluir que en el proceso estuvieron en juego tres categorías lo que ameritó un análisis detenido. Experimentar el cine como arte, al cual se entiende como un espacio de creación y experimentación, con una mirada de los procesos con audiovisuales, y que según Bergalá, se lo pueden considerar como obra de arte en sí mismos y no al servicio

de otras disciplinas. Se propone las prácticas con audiovisuales como un lugar de alteridad, de romper estructuras, mitos, prejuicios y resistencias, como "algo diferente". En tal sentido se entiende que es necesario acercar el cine a los estudiantes, para ello es primordial poder organizar el encuentro con las películas, para formar el gusto por el cine, como obras de arte, y de cultura, con confianza y no recelo.⁶ No como enseñanza sino como un espacio de encuentro con el arte, como un lugar de poder entender aspectos puramente estéticos a partir del intercambio con la obra en sí, y con sus pares dialogando sobre la misma. Con esta mirada se

3. *Ibidem.*

4. Bergala, A. *La hipótesis del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes, 2007.

5. Augustowsky, G. *La creación audiovisual infantil: estudio de experiencias y discursos en contexto.* Tese de doutorado. Madrid: UCM, 2015.

6. Para muchos el único encuentro con el cine es las instituciones educativas.

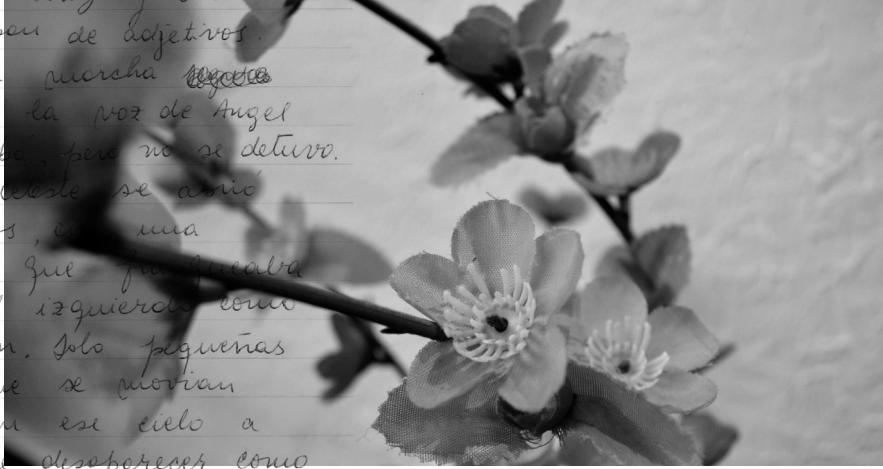
busca formar seres abiertos, críticos y plantear los proyectos no como un espacio para eruditos sino para la gente común. Se promueve cine como disfrute, un encuentro amistoso y de conmoción, y no como obligación. Bergala sostiene que hacer cine, debe consistir en sentirse como verdaderos cineastas en potencia, sentir que están en el acto mismo de crear como lo haría el artista, por lo tanto deben experimentar y valorar el proceso de creación. "Hacer un plano ya está en el corazón del acto cinematográfico"⁷, se permite a los sujetos involucrados ver y hacer cine desde la conciencia colectiva e individual. Sin lugar a dudas que algunos aspectos y características se vieron en el proceso y que anteriormente se describe.

La experiencia con videocartas permitió también el trabajo de hacer cine o experimentar con audiovisuales entendido como un lenguaje; en esta categoría se fundamenta que el cine es un lenguaje como pueden existir otros, con su sistema de normas, su estructura de signos, significantes y significados y, como tal debe ser aprendido, asimilado, se debe conocer el lenguaje para poder analizar y crear. En tal sentido se han estudiado programas de

alfabetización audiovisual, especialmente a nivel de enseñanza media llegando a la conclusión de que en los programas de alfabetización como lo dice la palabra, se buscan alfabetizar en medios (mediático), lo que implica aprender a "leer" y "escribir" cine (mensajes-códigos y visuales-narrativa). Para ello los teóricos han establecido categorías de análisis: las tecnologías involucradas en los procesos, los lenguajes utilizados, las audiencias y las representaciones subyacentes. Esta mirada del cine como alfabetización entiende que los medios son sujetos a una lectura analítica, en nuestro caso de los audiovisuales. Los involucrados en el proceso de alfabetización pueden desarrollar competencias

7. "Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine y sobre todo, comprender que el mundo es siempre sorprendente, no es del todo nunca como uno lo espera o lo prevé, que a menudo tiene más imaginación que aquel que filma, y el que el cine es siempre más fuerte que el que lo hace" Bergala, op. cit., p. 201.

comenzó a examinar, reconoció
 la voces de Soraya y Carolina
 que hablaban de adjetivos.
 Continué la marcha ~~siguiente~~
 hasta que la voz de Angel
 la perturbó, pero no se detuvo.
 Un cielo celeste se abrió
 a sus ojos, era una
 palmera que ~~parecía~~
 el lateral izquierdo como
 un cañón. Solo pequeñas
 nubes que se movían
 estaban en ese cielo a
 punto de desaparecer como
 las voces que me
 rodeaban.



tales como por ejemplo; decodificar los mensajes e influencia de los medios como creadores de subjetividades y mediadores de la realidad. Según Morduchowicz⁸ teoriza enfoques para la enseñanza de los audiovisuales. Enfoque normativo; implica estudiar como se manipulan mensajes y como influye en los comportamientos sociales. Sociológico; analizar la motivación que lleva al consumo cultural y la elección por gestos mediáticos, semiológico, estudiar mensajes de los medios (códigos y convenciones) y crítico, la representación social de los medios. Se puede decir que continuando el proceso luego de la entrega de la videocarta para el intercambio, la experiencia permite

seguir trabajando en las actividades de aula, es decir se pudo coordinar con lo establecido en el programa escolar, pudiendo hacer un seguimiento y continuidad desde aprender sobre el lenguaje a partir de lo realizado, se trabaja sobre planos cinematográficos, narrativa audiovisual, guión musicalización, etc.

8. Morduchowicz, R.
 El sentido de una
 educación en medios.
*Revista Iberoamericana de
 Educación*, n. 32, 2003,
 p. 35-47.

Una tercera mirada del cine dentro de la categoría, se define al cine como medio democratizador de saberes, inclusión y promoción de derechos humanos. Según Gentilli⁹ se parte de cierta utopía de llegar al ideal de lo declarado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* del año 1948, mediante la educación, ya que se parte de que los sistemas educativos son en cierta medida excluyentes de ciertos conocimientos, ya que prioriza y jerarquiza temáticas, concepciones sobre otros que quedan al límite, entendiendo que son temas educativos que permiten acceder a la educación y no al conocimiento. Se considera existencia de un público excluido de los sistemas formales de educación, por lo tanto se ha encontrado un puente mediador y que puede ser puente para la inclusión, más que nada de personas que han quedado fuera del sistema, o que estando inmerso en algún sistema de educación no encuentra los espacios o medios para sentirse integrado e incluido en su plenitud. En tal sentido el hacer cine con los estudiantes permite la inclusión y la libertad de expresión. Se propone el cine desde una educación social y popular; con propuestas democratizadoras e inclusivas y como medio para ampliar la ciudadanía, desde la educación artística, atendiendo a la construcción de identidad personal y social (conciencia cultural de las personas). Se propone desde esta perspectiva la revisión de programas educativos para ver que contenidos se excluyen.

En resumen, el poder llevar a cabo la realización de videocartas como resultado de una elección y síntesis de algunos dispositivos, resulta un proceso de trabajo totalmente inclusivo e integrador, así como muy novedoso en nuestro contexto. Se puede creer que fue un trabajo de inclusión entendiendo a todos los sujetos como co-educadores y con iguales derechos.

9. Gentili, P. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 49, 2009, pp. 19-57.

Encuentros: una Experiencia Audiovisual en un Espacio Educativo No Formal

Adriana Carla Dalazen Cichocki

Como profesora de la disciplina del Arte, de la educación pública, siempre me pregunté sobre las fronteras del conocimiento intrínseco de mis alumnos, hasta dónde conseguiría “guiarlos”, hasta dónde podía transformarme a mí misma buscando nuevas posibilidades didáctico-pedagógicas para no estancarme. Así como Saderlich, me preguntaba si: “Las estrategias tradicionales que priorizan la estandarización de comportamientos y métodos de trabajo no han mostrado resultados positivos, así que, ¿por qué mantenerlos?”. Así que busqué ser una profesora de investigación, creadora de mis propias metodologías, a menudo resultados de ensayo y error. No pretendía “entorpecer mi propia imaginación”, dejarme llevar por la apatía o descuidar mi sensibilidad como pregunta Saderlich:

¿Cómo formar lectores con profesores que no son lectores? ¿Cómo escuchar las fantasías que los niños, adolescentes y jóvenes manifiestan sobre innumerables hechos cotidianos, que podrían generar las

producciones más diversas, si embotamos nuestra propia imaginación? ¿Cómo estimular la creatividad, el raciocinio, la osadía, si nos quedamos atrapados por la apatía? ¿Cómo desarrollar la sensibilidad del estudiante si nuestra propia sensibilidad está descuidada?¹

O, como señala Paulo Freire,² en el primer capítulo del libro *Autonomía da utonomía*, en un pequeño tramo de una página, la función del investigador es una condición inherente al profesional del conocimiento, al profesional de la educación, al profesor. “Forman parte de la naturaleza de la práctica docente la indagación, la búsqueda, la investigación. Lo que hace falta es que, en su formación permanente, el profesor perciba y se asuma, como profesor, como investigador.” Al igual que el intercambio, el acceso y la experimentación son defendidos por Deleuze y Guattari, citados por Saderlich:

1. Sardelich, M. Emília. *Emília. Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 146.

2. Adelir Zimmermann en una entrevista en el *Boletim Arte na Escola*. Disponible en: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>. Acceso en: 19 jun. 2016.

3. Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. ed. 41. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 29.

4. Sardelich, M. E. Emília. *Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 146.

No se trata de promover cursos o talleres, ni siquiera de preservar los bienes culturales, sino de proporcionar un espacio en el cual puedan compartirse como bienes sociales que son. No se trata de cultivar al espectador, al admirador, o de formar un nuevo público consumidores que solo disponga de los objetos, sino de ofrecer condiciones para que estos profesores tengan acceso al éxtasis, que les permita estar fuera, salir de su mundo cotidiano y experimentar el de los otros y que es ante todo esta existencia de un mundo posible.⁴

Así que abandonaba las fallas y me apegaba a los buenos resultados. Buscando “SER” para mi alumno una referencia de búsqueda e implicación con la transformación sociocultural, con la formación continua, con la búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje y atenta a las diferentes producciones artísticas.

Por lo tanto, ante la historia de la práctica docente, objeto de este material, sin imaginar a dónde me llevaría todo este proceso, inicié una investigación⁵ que me colocó ante la oportunidad de experimentar nuevas posibilidades, nuevos saberes. Y abracé la oportunidad de satisfacer mi necesidad como profesora, como habla Sardelich, la necesidad de involucrarme con la producción, aprecio y la fruición:

Para hacer posible la sensibilización del estudiante, es necesario que el propio profesor participe en una amplia gama de experiencias artístico-culturales. Solo una persona que mantiene viva la curiosidad, parte fundamental de esta condición humana que es el deseo de conocer, no apagará la cualidad de otras personas, de lo contrario sus procedimientos se volverán mecánicos. Nosotros, profesores, necesitamos un espacio que ofrezca todos los medios posibles: [...] Capturar, agarrar, atrapar, retener, apoderarse de la oportunidad.⁶

Video-cartas

¡Así fui desafiada a aventurarme en el mundo del lenguaje audiovisual! Lo que iba a ser solo un registro de actividades prácticas, resultó ser el resultado del proceso creativo en sí. Transformando primero mi mirada, y consecuentemente la mirada creativa de los alumnos involucrados, el proyecto *Interfaces de*

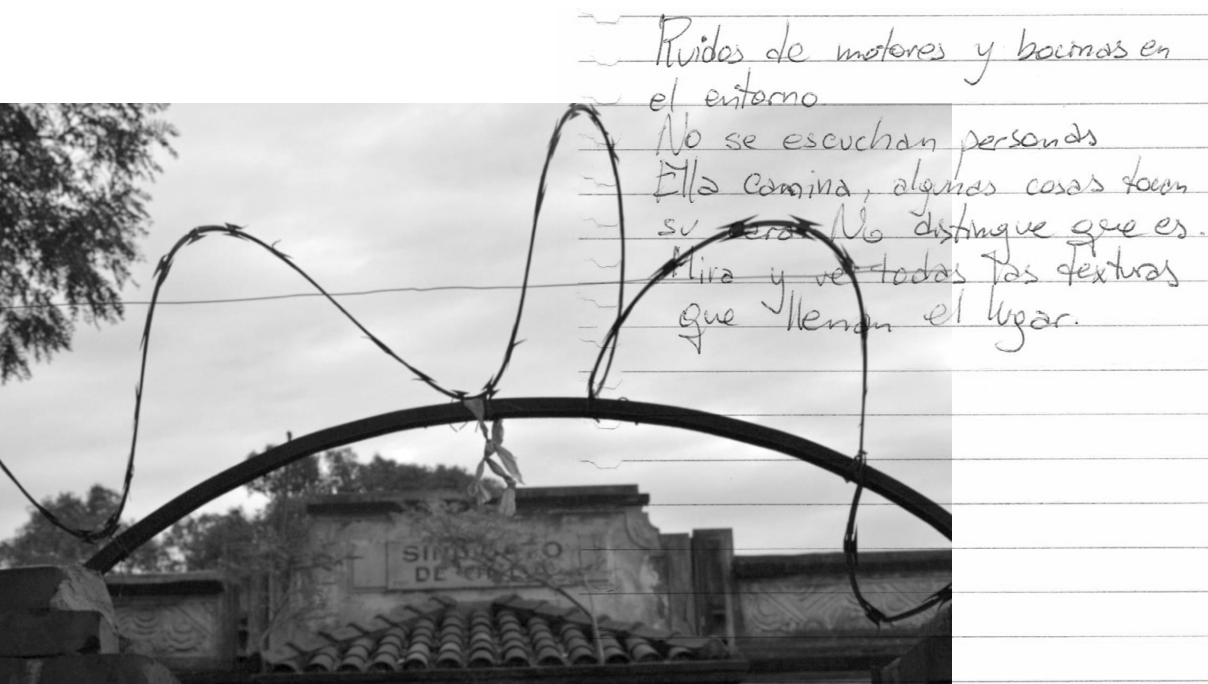
lenguajes artísticos en la escuela: el audiovisual como vía de acceso buscó desarrollar una forma de "integración aloccéntrica", como propuesta de práctica interdisciplinaria.

El desarrollo de este proyecto tuvo lugar entre los años 2016 y 2017 e involucró la producción del Proyecto de Intervención Pedagógica, la producción del material didáctico en forma de Cuaderno Pedagógico y su aplicación, que tuvo lugar en el Colégio Estatal Marechal Cândido Rondon, ubicado en el barrio Portão, Município de Curitiba, con alumnos del 2º Año de Escuela Secundaria.

5. Para un proyecto del PDE (Programa de Desarrollo Educativo) ofrecido por el Departamento de Educación del Estado de Paraná - SEED, un programa correspondiente a una maestría, en elevación curricular, dentro del plan de carrera del funcionalismo estatal del Estado de Paraná.

6. *Ibidem*.

Luego, en 2019, se inició un nuevo trabajo en el Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP), una instalación pública, vinculada a la Secretaría de Comunicación y Cultura del Estado de Paraná, que ofrece talleres artísticos a niños y adolescentes de 8 a 17 años. En este espacio, propuse un taller de videoarte para adolescentes de entre 12 y 17 años que se realizó semanalmente en el segundo semestre de 2019. En este taller, a diferencia de la experiencia anterior, la clase era pequeña, compuesta solo por niñas que tenían un interés por las Artes en general y el audiovisual. Aunque a los estudiantes se les ha facilitado la enseñanza de los elementos del audiovisual, sus imbricaciones con los otros lenguajes artísticos y sus poéticas, a través de actividades teóricas y prácticas, también trabajamos en el análisis y la apreciación del lenguaje audiovisual, al fin y al cabo, el mismo es producido por personas, y cada una de



ellas expresa su forma de ver el mundo. Y esto fue muy relevante cuando el grupo realizó la producción de una video-carta, por invitación del Laboratório de Cinema e Educação/UNESPAR,⁷ eso tuvo el intercambio de producciones como algo muy significativo, especialmente en la ampliación de la mirada para las construcciones poéticas de cada grupo.

Aunque el taller recibió el título de “Taller de Videoarte”, buscamos un acercamiento general e histórico al lenguaje audiovisual, traído a través del conocimiento estético y la producción artística, de manera crítica y dialogada, que les permitiera a las alumnas una percepción del arte en sus múltiples dimensiones cognitivas.

La propuesta para la producción de una video-carta generó una serie de cambios en el calendario inicial del taller, sin embargo, proporcionó nuevas posibilidades dentro del contexto en el que nos encontrábamos en ese momento. Teníamos adolescentes de diversas edades, estilos y contextos sociales, y que de alguna manera durante las propuestas grupales se vieron obligadas a trabajar en sus miradas y su extrañeza ante las diferentes realidades que se encontraban allí. Y para la realización de la propuesta de la video-carta no fue diferente, primero necesitamos trabajar el “salir de sus cajas”, similar al concepto de “jaulas epistemológicas” de D’ Ambrosio, se permite mirar desde fuera a su caja y vivenciar lo que el otro proponga. Fueron ejercicios dialógicos complejos, intercambios de experiencias, conceptos y

miradas, hasta llegar a un consenso de la temática que se trabajaría y que contemplaba cada una de

las integrantes, respetando las diferencias. Durante estos intercambios, se sugirieron ejercicios para captación de imágenes a partir de propuestas prácticas explorando encuadramientos, ángulos, movimientos, iluminación, entre otros elementos.

Un material que fue compartido en los encuentros y analizado en conjunto. Después de este proceso, se

7. Como participación en el Proyecto de Intercambio Académico de Docentes 2019/2020 - Educación Audiovisual en Formación de Docentes: un área de innovación educativa dentro de un Proyecto de Cooperación Internacional Brasil/Uruguay (Cineduca).

decidió de común acuerdo que el tema adoptado sería *Encuentros*, al final este proceso solo tenía sentido porque las integrantes se habían conocido y establecido un vínculo, un “encuentro” en ese espacio para sus elecciones e interés por el arte.

Así, se decidió que cada integrante filmaría algunas imágenes con las propuestas: trayecto de sus hogares al CJAP (Centro de Artes para Jóvenes), sus lugares favoritos, sus objetos, sus actividades favoritas. Después de la captura, las imágenes fueron compartidas, analizadas y seleccionadas por el grupo, ya pensando en un guion secuencial. Una vez hecho esto, decidieron filmar espacios cercanos al CJAP que reforzaran la idea de esta unión por el gusto artístico. Entonces organizamos un recorrido por el Centro Histórico de Curitiba, lugar donde se encuentra el Centro Juvenil.

Se seleccionaron y organizaron las imágenes, tanto las captadas individualmente como las tomadas colectivamente en el recorrido por los espacios de Largo da Ordem. La secuencia de las imágenes fue elegida por el grupo, creando una poética visual, la banda sonora y un pequeño texto poético para el montaje que posteriormente fue traducido en subtítulos en español:

*Qué es y dónde se encuentra
Qué promueve la diferencia
Mientras se grita la igualdad
En la ciudad donde se perpetúan los cambios
Dónde se encuentra lo que cita el arte
De manera que evoluciona
Aquí nos encontramos*

Teníamos estudiantes en el grupo con conocimientos y madurez por encima de la media y participantes todavía dispersas y con cierta inmadurez. Sin embargo, uno de los puntos más

interesantes de este proceso fue observar la interacción entre ellas, el respeto a sus percepciones y la búsqueda por el consenso. Muchas veces las ideas eran divergentes, los ánimos estaban alterados, pero todo se ponderaba y, en el producto final, pudimos observar la mirada de cada una de ellas de forma ligera y creativa. Este consenso se logró gracias a la observación de las imágenes captadas, la reflexión sobre los espacios representados allí, sus similitudes y diferencias y cómo se complementan entre sí y hablan de cada persona. Así como el proceso de la elección de los temas y captación de las imágenes propició la convergencia para una interconexión sensorial del *encuentro*. Sin hablar que ellas dominan con mucha facilidad el equipo y recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo del taller, el uso de la cámara fotográfica, los recursos de los teléfonos inteligentes, principalmente cuando se trata del uso de aplicaciones de edición de imágenes y de las redes sociales.

Y por supuesto que tuvimos algunas adversidades, después de todo, cada uno tiene su "tiempo", no todas estaban comprometidas a realizar las actividades en el tiempo estipulado, el tiempo para la realización del proyecto no era muy largo, teníamos la dificultad de los equipos, usábamos nuestros propios teléfonos celulares para la captación de las imágenes que no siempre tenían una buena calidad. Pero aun así se hicieron varios registros, entre los que se encontraban escenas cotidianas, composiciones abstractas, entrevistas, entre otros materiales que darían nuevas producciones si no fuera por el final del año escolar y el calendario del proyecto.

Sin embargo, nada más interesante que ver una producción realizada por jóvenes tan diferentes, en un espacio de educación informal que busca fomentar la cultura y el arte, componiendo un proyecto que mostró precisamente la diversidad de culturas, miradas y perspectivas de niños y adolescentes. Creo que fue impactante para todos ver estas diferencias a través de las

producciones de las video-cartas realizadas en Curitiba, Río de Janeiro y en diferentes ciudades de Uruguay. La propuesta era la misma, pero los resultados son plurales.

En ellas se pudo observar la riqueza de estas producciones y la ganancia pedagógica al usar la producción audiovisual en el entorno escolar, ya sea formal o informal.

Incluso, Bergala resalta el pensamiento de Jack Lang, entonces ministro de Cultura de Francia, según el cual "el arte debe permanecer en la escuela, una experiencia 'a parte', cuya alteridad radical deben experimentar los alumnos".⁸ Sobre todo, porque muchas veces, la escuela es el único lugar donde el niño/adolescente tendrá experiencias artísticas. No necesitamos ser románticos hasta el punto de pensar que, como en la experiencia de Bergala, otros niños son "salvados" por el cine y/o por la escuela. Sin embargo, estas experiencias pueden ser las que den sentido a lo que son y a lo que les sucede. Después de todo, según Larrosa,

la experiencia es lo que nos toca, nos pasa, nos sucede. Aquel que no se expone es un sujeto que no tiene experiencias: "el tema de la experiencia sería algo así como un territorio de paso, algo así como una superficie sensible donde aquello que sucede la afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunos vestigios, algunos efectos."⁹ O como dicen Adriana Fresquet y Cezar Migliorin "el cine en la escuela pretende que el propio arte esté a la altura de las experiencias sensibles de estos jóvenes".¹⁰

8. Bergala, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*.

Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008, p. 30.

9. Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.

10. Fresquet, A; Migliorin, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. En: Fresquet, A.(org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas*. Universo Produção, 2015.

Cine de grupo, notas de una práctica entre la educación y la atención

Foro de Nicaragua¹

Introducción

Cuando alguna cosa sucede, esto prueba que alguna cosa sucede.

Las cosas importantes nunca suceden donde esperamos.

Félix Guattari

En un colectivo de producción en la universidad, en una compañía teatral o cinematográfica, la creación se hace, o se puede hacer, en grupo. En los últimos años, desde un laboratorio² de investigación y extensión en la UFF, desarrollamos diversas acciones y prácticas

que, más que hacer en grupo, se convirtieron en un cine de grupo. En estos grupos, la actividad de creación se dirige menos para un fin, para una película, que a la mediación de un proceso colectivo que permite a un grupo establecer relaciones y existir de manera singular.

Este ensayo trata sobre el funcionamiento de este cine de grupo, sus métodos, los desafíos de formar trabajadores que puedan desarrollar estas prácticas

1. En este artículo el Foro de Nicaragua está compuesto por: Cezar Migliorin, Douglas Resende, Viviane Cid y Arthur Medrado.

2. Laboratorio Kumã de Experimentación e Investigación en Imagen y Sonido.

y sobre las apuestas vinculadas a la creación – especialmente aquellas que afectan los procesos subjetivos individuales y colectivos. Lo que traemos ahora tiene un carácter provisorio, se trata de compartir formulaciones y dificultades sobre esta práctica de creación con el cine entre educación y cuidado.

1. Cinemar

Empecemos por decir que un cine de grupo puede ser hecho por todos. Se trata de una aproximación con elementos del cine que todos conocen. El cine desplaza. El cine capta imágenes y sonidos y los lleva de un lugar a otro. Una persona filma a su abuela o su calle y lo lleva a otras personas para que lo vean. El cine se monta. Reúne imágenes y sonidos que estaban separados. Produce continuidades,



El empezó a caminar
en el ruidoso pasillo,
no escuchaba el murmullo,
un aparato electrónico,
tocó una puerta metálica
y se sentía que estaba
en el exterior, por la
brisa en su cara, la
temperatura que descendía,
la textura del terreno
se sentía despareja, él
sentía inseguridad de
caminar, se encontró
desniveles, sonidos de
la naturaleza, pájaros
muy cerca... pero lo
que fue muy lindo

discontinuidades y sentidos al reunir las imágenes. La mirada de una persona encuentra un muro o el mar. El cine encuadra. Elige lo que debe ser visto y lo que no debe ser visto, lo que está lejos o cerca.

Desplazar, montar, encuadrar son gestos cinematográficos que todos conocen y experimentan en la vida cotidiana, incluso sin saber qué es el montaje o cómo se nombra un plano. También son formas de ver y aprender el mundo, formas de compartir lo que nos afecta, formas de elaborar pensamientos entre nosotros y con las cosas. El cine es *cinemar*,³ un verbo. Imaginemos entonces que la experiencia del cine no solo puede decirnos sobre uno mismo o del mundo, sino que puede ser, en sí misma, la creación del mundo. Y, en el límite, una experiencia que no sólo puede decirnos cómo hacer o ver imágenes, escuchar y crear sonidos, sino provocar una intensificación en las formas de ver y escuchar, narrar y pensar, en resumen, una experiencia que puede afectar y ser afectada por las cosas del mundo.

Cuando proponemos un cine de grupo, nos gustaría mantener esta posibilidad de cine como un laboratorio en el que es posible experimentar con formas de aprender y transformar el mundo. ¿No es eso una imagen? Algo que recibe el mundo que llega a la cámara y que, en el mismo gesto y en el mismo momento, ya crea con lo que recibe.

Tener el cine como laboratorio perceptivo, como gesto de creación que va más allá de las propias imágenes nos parece una posibilidad del deseo por el cine. Un deseo compartido entre el más experimentado profesional del área y el más ingenuo de los

espectadores. Así hacemos una apuesta por el cine afirmando que sus técnicas más básicas pertenecen a todos, establecen un común y permiten en un grupo una heterogeneidad compartible de saberes y experiencias.

En el caso del laboratorio, nuestros trabajos han ocurrido principalmente con estudiantes de

3. Hemos mantenido un cine de grupo con ese nombre - Cinemar - en Casa Jangada, espacio clínico de salud mental en Botafogo, Río de Janeiro.

pregrado y profesores de todos los seguimientos de educación básica, pero fue a partir de la percepción de que el grupo ganaba fuerza y consistencia en la intensificación de la heterogeneidad de sus participantes que en los últimos tiempos hemos abierto grupos con personas de diferentes áreas, sin formación específica y con las edades más variadas. Las reflexiones que traemos aquí son sobre esta experiencia de *cine de grupo*.

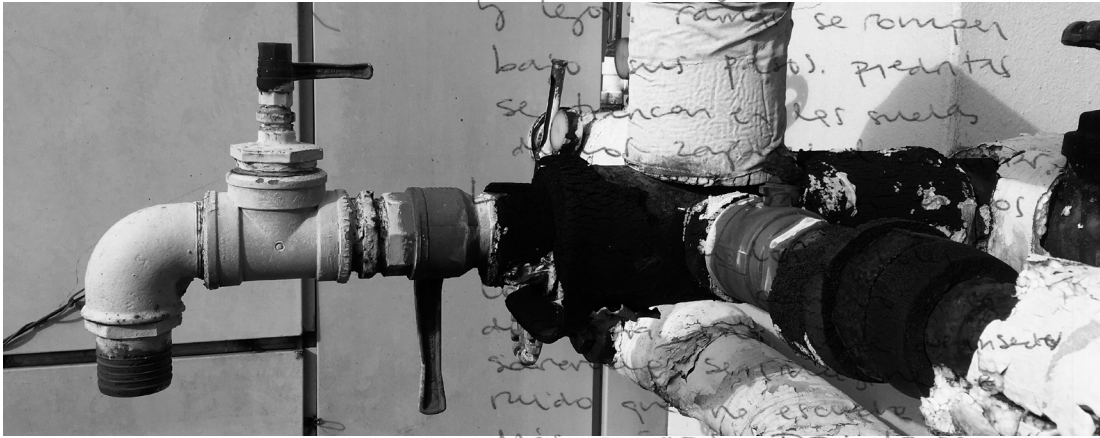
2. Dispositivo

Hacemos una convocatoria en la que anunciamos un cine de grupo, a veces dirigido solo a profesores, a veces abierto a cualquier persona. Cuando entramos en cuarentena, a causa de la pandemia del 2020, hicimos una de estas convocatorias para profesores con interés en el cine y la educación. También durante la pandemia hicimos una nueva convocatoria con el nombre *Cine y prácticas de cuidado*, con reuniones por videoconferencia. Normalmente recibimos muchos más inscritos de los que podemos aceptar⁴ y estamos obligados a hacer una selección. En el montaje

de los grupos privilegiamos la diversidad y la heterogeneidad, asegurando que el grupo no esté marcado desde el principio por un corte de identidad y que tenga personas con múltiples relaciones con el cine. Si bien es un espacio de creación y experimentación, hemos entendido que el grupo es también un entorno de formación para coordinadores de nuevos grupos. Para este perfil es interesante que la persona tenga alguna trayectoria en educación, en las artes o en la clínica.

Las reuniones son semanales y duran dos horas y media. Si el grupo está muy animado, con cosas fuertes que se dicen y hacen, este tiempo no varía. La duración es un dispositivo. Cuando tuvimos que

4. En la convocatoria de profesores anterior, había 190 matriculados en 3 días. Con esta gran demanda pudimos formar tres grupos convocando a 25 personas en cada grupo. Cada grupo está coordinado por dos personas, un estudiante de máster o doctorado y un estudiante de pregrado, generalmente de la licenciatura de Cine. En los tres grupos, la primera reunión tuvo un promedio del 50% del número de personas convocadas.



crujidos. pajaros cantan cerca
 y lejos. ramos se rompen
 bajo sus patas. piedritas
 se tambalean en las suelas
 de los zapatos
 Más pajaros. Tras la raya
 pasan los omnibus. cuando
 pasan en mudan los otros
 sonidos del paisaje. Azul.

migrar trabajos al modo *en línea*, pasamos a trabajar con reuniones de una hora y media. En el primer encuentro hablamos lo mínimo sobre la institucionalidad que nos conecta aquí, en este caso, la UFF y el Laboratorio Kumã, y nos lanzamos a la producción de imagen y sonido. Algo sencillo como un *Minuto Lumière* hecho en la calle o en la propia casa si estamos en videoconferencia o, tres fotos en horizontal teniendo los colores como centro de interés de la mirada, o algún otro dispositivo. Iniciamos el proceso sin tener como objetivo ningún saber técnico cinematográfico ni los caminos pedagógicos que guían el cine en grupo, sino partiendo directamente para las experiencias.

Es muy común que en las tres primeras reuniones el grupo se reduzca, por lo que mantenemos una lista de personas a las que se puede convocar en caso de que algunas abandonen. Para los organizadores, hay una angustia en estos abandonos y en el eventual debilitamiento de los compromisos. ¿Habrá un grupo? Es la pregunta

que nos hacemos con frecuencia. Esta pregunta, sin embargo, puede durar mucho tiempo. Tenemos experiencias de grupos que después de un año aún mantenían fragilidad, una cierta incertidumbre si todos se iban, si se sumergían en lo que se proponía, si estaríamos en número suficiente para mantener la existencia del grupo. En resumen, diríamos que el grupo, tal como lo hemos entendido, es frágil y poco previsible. No estamos ahí para llevar a cabo un proyecto, para recibir una nota o un saber, sino para participar en un proceso creativo, individual y colectivo, que a través del cine nos toca como una forma de cuidar de uno mismo y del mundo. Cine que cuida de un grupo en la medida en que nos cuidamos mutuamente.

Desde el primer momento empezamos los trabajos con los preceptos básicos de lo que llamamos una pedagogía del dispositivo:⁵

1. Trabajar con los gestos mínimos del cine sin la necesidad de una "cultura cinematográfica" – un dispositivo;
2. Ver juntos lo que fue producido por quienes participan sin identificar quién hizo cada imagen;
3. Partir de las imágenes y de los sonidos y no del texto;
4. Hacer del cine un artificio relacional con el otro, con la ciudad o con la propia tecnología, en diálogo con toda una tradición del documental;
5. Filmar sin temas, pero con desafíos formales y relacionales;
6. Estar abiertos al azar.

3. Juntos

En esta pedagogía, los dispositivos operan al principio como movilizadores para la creación de las imágenes y sonidos, estableciendo líneas comunes a partir de las cuales cada uno producirá un pequeño objeto audiovisual. Al mismo tiempo, garantiza una gran

5. Ver en este volumen: "La pedagogía del dispositivo: pistas para la creación con imágenes" de Foro de Nicaragua.

apertura para que cada realización sea radicalmente diferente. Por el dispositivo se establece un cierto modo para que el grupo esté unido entre una semana y otra. Y, también, entra en relación un modo de las imágenes de los participantes, ya que todos trabajan con el mismo dispositivo. Dado que todo el mundo está creando con las mismas restricciones, esto produce conexiones fuertes e inesperadas, hasta el punto de que a veces creemos que hay una cuidadosa inversión de montaje que organiza la secuencia de los trabajos expuestos, cuando, en realidad, son las propias líneas comunes del dispositivo operando y creando, por sí mismas. Por lo tanto, al dotar a las imágenes de una "fuerza conectiva", el dispositivo opera no sólo en el momento de la creación, sino también más tarde, en las formas de ver juntos.

En este proceso, el regreso de las imágenes al grupo es un momento fundamental para esta experiencia colectiva. En general, vemos bloques de tres o cuatro planos y regresamos para conversar sobre ellos. Pero tenemos desarrollados dispositivos específicamente para este momento de ver/escuchar juntos las imágenes y los sonidos creados. ¿Cómo recibir y experimentar estas imágenes y sonidos de una manera compartida? En los encuentros en línea, esta pregunta parece ser aún más necesaria, dado el mayor riesgo de dispersión. Así, en el caso de un dispositivo de sonido, por ejemplo, proponemos, en lugar de la charla tradicional, una escritura breve y libre en la que cada uno exprese percepciones, sensaciones e imágenes al examinar las creaciones del grupo, que se puedan desplegar en más materiales para nuevas creaciones. Para estos textos solemos tener un dispositivo: escribir en tercera persona sin adjetivos, por ejemplo. En grupo, el lugar del espectador se evidencia, más que nunca, como un trabajo activo de creación.

El dispositivo es un tensor de multiplicidad y un espacio común donde cada presencia individual tiene la libertad de expresar sus singularidades mientras al mismo tiempo debe permanecer situada dentro de los límites formales acordados colectivamente. Esta

pedagogía es también una forma de ver que es, al mismo tiempo, una forma de ser visto - porque "ver juntos es vernos los unos a los otros y no mirar a todos por la misma cosa", parafraseando aquí a Comolli, en un pequeño texto llamado *Notas sobre o estar juntos*.⁶ Así, las imágenes que cada uno dirige al grupo se convierten en el grupo, donde son apropiadas, montadas, colocadas en relación con otras, en un movimiento de lo individual a lo colectivo, de lo singular a lo plural.

La manera de ver juntos las imágenes y los sonidos que llegan al grupo sin ser identificados con un individuo crea una distancia en la que esta persona puede, de cierta manera, verse a sí misma fuera de sí misma, e incluso puede hacer comentarios sobre su propia creación como producción colectiva, separada de un yo. La no revelación de la autoría altera la experiencia de ser visto por los demás, fomentando, especialmente al comienzo del grupo, un riesgo en su propia creación, ya que suaviza el condicionamiento entre el hacer y la expectativa de recepción del gesto de la creación. Como no identificamos quién creó qué, no aparecen los comentarios del tipo: mi cámara no estaba bien, tuve que hacerlo en la última hora, esto no era lo que quería, etc. El proceso es parte de una fabulación hecha por el propio grupo, un proceso que puede ser inventado y seguido por las mismas personas que hicieron las imágenes. Nada como tener amigos que te ayuden a inventar una historia para ti mismo. Esta liberación de la persona provoca un desplazamiento en la conversación que permite una libertad y circulación de la palabra sustancialmente mayor si la comparamos con las experiencias en las que el peso de la autoría recae sobre el sujeto. Así, en este modo de ver juntos, guardamos distancia de la tendencia personal lógica con la que generalmente tratamos con la creación, en que la persona es llevada a defender sus elecciones y comparar resultados, y nos mantenemos, por el contrario, en una lógica procesal, donde el creador no debe explicaciones.

6. Comolli, J.-L. Notes sur l'être ensemble. In: *Corps et cadre: cinéma, éthique et politique*. Paris: Verdier, 2012, p. 174.

4. Fuera

Si estar en el mundo es estar en una red de interacciones, en una experiencia con una multiplicidad de sujetos, máquinas, poderes, el grupo aparece como intensificador y mediador de estas redes. Por un lado, el grupo heterogéneo está atravesado por un proceso creativo que permite que estas interacciones encuentren agentes y afectos que no están en la vida cotidiana, que están fuera de los encuadramientos en que los individuos dibujan sus vidas. Estos nuevos encuentros que cada participante hace, con otros sujetos y con las cosas del mundo, son mediados por el propio grupo: el participante de nuevo está delante de los procesos creativos y subjetivos, pero no está solo. El grupo aparece como un territorio que permite que el extraño del otro, o de uno mismo, sea acogido, que las diferencias que aparecen en los discursos, gestos, imágenes, pueden afectarnos sin que tengamos que esquivarnos, fantaseando con que lo desconocido nos desmantele. Sin el territorio, el otro puede ser una amenaza.

Los encuentros están mediados por los propios procesos creativos. En el grupo, lo que nos llega de nuevo llega por el cine, por las imágenes: la relación de los individuos con estas nuevas interacciones con los sujetos, estéticas, afectos, las palabras no llegan como una relación dicotómica entre dos personas, sino triangulada con un objeto – una foto, una experiencia sonora – que apunta hacia afuera del yo, afuera del mismo grupo. Las imágenes y sonidos que llegan al grupo son al mismo tiempo objetos conectores – actúan creando lazos – y exterioridades – mantienen la conexión del grupo con el afuera. Los encuentros son, por lo tanto, mediados por un objeto que ya no pertenece ni representa a nadie, sino que al mismo tiempo es parte de todos.

El grupo funciona, así como un espacio que acoge movimientos de diferenciación en relación con el otro. Este movimiento debe entenderse como una de las formas en que se producen los procesos de singularización. Es decir, una de las formas en que el sujeto logra

1 - CAMINATA "A CIEGAS"

ELLA CAMINO DE OJOS CERRADOS, CONFÍAN
SINTIÓ PLACER DE ENTREGARSE TOTALMENTE
A LA GUÍA DE LA COMPAÑERÍA -
DE DESCOBRIR EL SUELO Y SENTIR
TODAS SUS IRREGULARIDADES EN LAS
PLANTAS DE LOS PIES -
ESCUCHÓ A LOS NIÑOS LLORAR Y
JUGAR, A LOS CRITOS, A LOS LEJOS
DESPUÉS MÁS CERCA.
UN AUTO PASÓ, WELO OTRO
EL FRUFU DE LA POPA DE ALGUNAS
PERSONAS QUE SE CRUZAN CON ELLA.
Y EL PLACER DE LA PIEL, ESA SENSACIÓN
Y LA RESPIRACIÓN
EN ESE ANDAR



2 - ABIÓ LOS OJOS

" ENTRE DOS ÁRBOLES QUE ENMARCAN
DOS ANTONETAS ESCOLARES Y EL CIELO
UNA BICI
UN AUTO ENTRA Y SALE DE CUADRO "

construir para sí mismo un mundo suyo, no ordenado por una deuda con relación al mundo del otro, a partir de las normas del éxito y de los significados dominantes. En el grupo, este movimiento se puede hacer en un proceso inseparable de percepción y diferenciación en relación con el otro. Dicho movimiento afecta al sujeto ya que percibe lo que le diferencia del otro, y al mismo tiempo que se ve afectado por esta diferencia. Este proceso no tiene ninguna relación con una diferenciación de rasgos prejuiciosos que, al percibir la diferencia, refuerza el yo y niega al otro. En otras palabras, se trata de crear un territorio para que lo que no soy pueda ser al mismo tiempo distante – ya que es muy diferente de mí – y cercano, ya que me afecta y con esta diferencia me diferencio y creo.

Se trata de una cuestión, al mismo tiempo estética como política, que nos interesa mucho aquí: la diferencia no es representable. No buscamos en las imágenes producidas en el

grupo un *reconocimiento*, que nos llevaría a derivar en figuras de lo mismo, sino más bien lo extraño, lo heterogéneo, una alteridad radical donde no se reconoce el yo, pero que se vislumbra en un proceso, subjetivo y colectivo, de invención de uno mismo.

El grupo no es un organismo, sino una máquina perforadora, que abre agujeros en los sistemas de significancia petrificados, una flecha que se lanza rápidamente y puede encontrar un objetivo invisible. Así, los participantes de un grupo no son como órganos de un cuerpo, sino partes móviles, no funcionalizadas, entre las que el grupo se hace a sí mismo. El grupo no está formado por partes, sino por procesos subjetivos y creativos que están entre sus miembros y en conexión con un exterior indomable.

En este relanzar continuo de la creación de uno mismo y de las imágenes, el grupo tiene un papel importante. Es él quien a menudo da noticias de algo que está sucediendo en la imagen, o en la relación quien lo hace con el mundo y con sus propios procesos creativos. Es el grupo el que habla de las elecciones hechas en un plano, las conexiones hechas en un montaje o el tipo de atención que se realiza al ritmo de un gesto, palabra o movimiento de cámara. Al acoger procesos de singularización, ajenos a una normatividad, el grupo puede devolver con justicia la presencia de un gesto creador. Es parte de nuestro método devolver al grupo, después de cada reunión, un breve texto en el que nos esforzamos por explicar lo que se creó en las imágenes y en las escuchas de estas imágenes.⁷

5. Estruendo

La dimensión estética de la creación se puede pensar de tres maneras: 1) se trata de hacer elecciones con los medios del cine que pueden ser vistas en sus elecciones formales; 2) Se trata de pensar en los encuentros filmados y grabados y en las relaciones sensibles que tienen lugar en la

7. Todos los textos producidos en los últimos años en cada uno de los grupos se encuentran en los archivos del Lab. Kumã, así como las imágenes producidas en los grupos más diversos.

imagen, y, 3) se trata de pensar en los efectos sensibles de estar en la creación con el cine en los que participan en el grupo. Hablamos entonces en tres sentidos de la estética: en la forma de la película, nos encontramos en la imagen, en la afectación de quien filma al filmar.

Pensar lo sensible significa así creación, relación y afectación. En este sentido, además de las opciones que hace un autor a la hora de crear, la investigación estética implica una alteridad, una fuerza, una forma de estar en el mundo que afecta, que perfora la unidad del yo. La obra de arte capta fuerzas, diría Gilles Deleuze.⁸ Lo contrario sería un pensamiento moral, el sujeto atravesado por formas de ser inquebrantables por las diversas semióticas que lo atraviesan. El sujeto moral buscará una protección intensa de cualquier signo, experiencia, relación, que ponga su mundo en juego. El sujeto moral necesita estar constantemente inventando formas de alienación, de no afectación. Necesita aferrarse a máquinas binarias, como dirían Deleuze y Guattari, operaciones que no dejan pasar nada entre uno y otro - hombre o mujer, rico y pobre. El hombre moral condenará así las artes y todo lo que pueda desestabilizar la unidad de su mundo. La evasión de lo sensible se traduce en la vida cotidiana por un distanciamiento de todo lo que pueda romper el orden discursivo o estético de un individuo, grupo o institución. Este punto merece enfatizarse. La posibilidad de una apertura a la no redundancia semiótica, o, en otras palabras, la apertura a una afectación que viene de fuera es parte de una ética que atraviesa individuos, grupos, instituciones, estado.

Sin embargo, si la creación está atravesada por un saber inconsciente, por intuiciones y poderes que adquieren actualidad en las formas - un encuadramiento, una pregunta en un documental, un corte - el lugar del creador debe estar a la altura de este saber, a la altura de lo que aparece en un proceso de creación. Como un lapsos, que nos constriñe al traer a la superficie movimientos venidos de otros mundos, el proceso creativo

8. Deleuze, G. *A Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

implica la posibilidad de acoger este movimiento excéntrico al yo establecido. Por lo tanto, el artista siempre es descarado, permite y se pone a sí mismo ante lo que puede avergonzarse ante lo instituido. El artista acoge a lo que no pide autorización para estar allí. Fuerzas que son ya el barajado extra personal que encuentra huecos en las durezas del yo para dejar sus sonidos y sus marcas. Un estruendo que se desconoce de dónde viene podría ser sólo un ruido y pasar o incluso estar escondido. Pero en el proceso creativo, el estruendo será acogido. Tal acogimiento no se hace sin una lectura, sin un montaje con otros saberes. No llega al grupo para extraer de él una verdad, a pesar de que él es verdadero, sino para colocarlo en relación. ¿No es el gesto del artista? ¿Acoger y transformar? ¿Aceptar el estruendo en lo que puede tener de más extraño?

9. Vale la pena recordar aquí experimentos como los grupos de Wilfred Bion, después de la Segunda Guerra. En los grupos terapéuticos, el lugar de liderazgo debe estar vacío y el grupo enfrenta su propia fragilidad y la posibilidad de disolución. Este vacío, sin embargo, no significa que no se deba hacer nada para que el grupo exista. No ocupado por un sujeto, el lugar de liderazgo sigue existiendo, pero inestable. Aparte de eso, incluso sin un líder, hay una relación institucional que permanece, en nuestro caso, una universidad pública, un curso de cine, una tradición de cine con la creación, etc. Ver: Bion, W. R. *Experiências com grupos* (2a ed., W. I. Oliveira, trad.). Río de Janeiro: Imago; São Paulo: EDUSP, 1975.

De la misma manera que acogemos un sueño y lo llevamos a una conversación o a una sesión de análisis, el grupo puede acoger – y no descifrar o interpretar – lo que aparece en la creación. Este acogimiento hace que el grupo sea responsable de las desviaciones de la creación, ya que, sobre todo al comienzo de su proceso de constitución, aquello que vemos de creación del grupo se ve de forma anónima. Sin que podamos vincular lo que se ha creado con un sujeto, uno creador.

Este acogimiento del desconocido encuentra espacio en el grupo. Recordemos que una de las dimensiones del grupo es constituirse como territorio en relación y discontinuidad con las fuerzas dominantes de la sociedad. Esta continuidad/discontinuidad con la realidad es una modulación ardua que hace el grupo, a menudo con la ayuda de quien está de salida – el coordinador.⁹

6. Coordinar

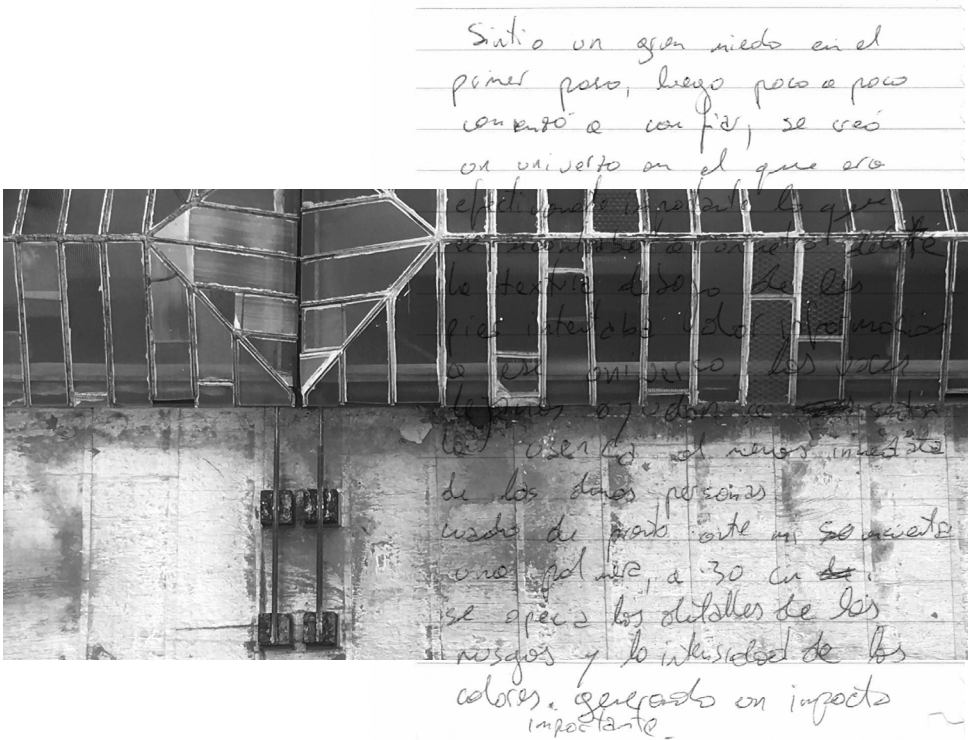
¿Quién está en la coordinación de un grupo? ¿Quién sabe más de cine? ¿Quién conoce el universo de la clínica, de la educación? ¿Quién propone? ¿Quién lidera? Si la formación de un grupo apuesta por una horizontalidad de relaciones y una conexión con el exterior que mantiene al grupo abierto, ¿cómo pensar en la coordinación sin cerrar el grupo y sin verticalizar las relaciones? ¿Cómo mantener el lugar de coordinación, al mismo tiempo manteniéndolo vacío?

Coordinar un grupo es un trabajo sobre uno mismo. Un trabajo de escucha, intervenciones y propuestas que buscan mantener una circulación de discursos y de las creaciones, así como una apertura para todo lo que no pertenece al grupo. Apertura que se hace, precisamente, por la creación con el cine. Clínica y pedagogía no dejan de cruzarse. Coordinar es buscar un desgarró en el grupo, una apertura que acoja nuevos sujetos y procesos subjetivos únicos. Esta apertura se puede hacer si el grupo pierde cualquier centralidad que jerarquice las relaciones. Si el grupo se convierte en un taller de fotografía en el que sabemos lo que es la "buena fotografía", fácilmente haremos este juicio, aunque no sea de coordinación, para organizar y jerarquizar las relaciones. La coordinación tiene entonces el papel de rastrear en las evaluaciones que encuentran una fijación. Para esto, la variación de dispositivos y el anonimato en la presentación de los dispositivos son grandes aliados.

La coordinación cava un agujero en el conocimiento y las formas de juicio del grupo. Tiene el papel de perturbar el saber, antes de ser un poseedor de un conocimiento. Su propósito no es explicar, sino para asegurar ese rasgo o conexión con el afuera. El coordinador, este extraño líder que no lidera, que está de salida, que perturba la idea del grupo como unidad y garantiza su incompletitud; no porque al grupo le falte algo, sino porque el exceso creativo y deseoso del grupo lo conecta incesantemente con lo que no es un grupo, con el vecino filmado, con la página del libro leída, con

el sonido de una película experimental de Carolee Schneemann. A diferencia del maestro que, al centralizarse, se coloca como el saber sin afuera, el grupo se rehace constantemente en la apertura que provoca el cine. En este sentido, la escucha que el grupo hace de sí mismo, idealmente, no compara lo que está pasando con lo que se supone debería pasar, sino que es una escucha en la que el propio grupo constituirá un conocimiento sobre sí mismo, sobre su forma de estar juntos, de crear dispositivos, de permitir el surgimiento de singularidades individuales. Para esta escucha sin saber, a veces la coordinación ignorante es fundamental.

¿Significa eso que la coordinación se apaga? ¿Que sus saberes no importan? No, el problema central es la forma como el saber del maestro apaga los otros saberes y no los saberes y experiencias que constituyen la coordinación. Cuando establecemos que para el grupo es importante una relación de horizontalidad entre los



participantes, la figura de la coordinación puede parecer una contradicción. Sin embargo, solo sería una contradicción si el grupo no estuviera sometido o tensado por fuerzas y poderes de la realidad, lo cual es un engaño: el grupo no está aislado del mundo y de sus significados dominantes. En nuestra experiencia en cines de grupo, cuando no se crea un dispositivo o cuando la coordinación no juega el papel de asegurar esta conexión con el exterior, los clichés narrativos, las competiciones y los reenfoques en el yo ocurre con una velocidad inmensa. Entra en acción todo un ímpetu de rendimiento individual, operador del par narcisista-paranoide. El grupo no está separado del mundo, de la sociedad y de sus contradicciones – es más bien una continuidad de los afectos mayoritarios de una máquina de identidad capitalista, muy poco propensa a las inestabilidades de los procesos creativos sin encuadrarlos en su normatividad funcional. Por lo tanto, un grupo recorre esta delicada línea en la que existe, al menos al principio, la necesidad de una coordinación que, a partir de ciertos gestos, permita que el grupo no se deje llevar por los afectos que dominan las relaciones colectivas y el propio imaginario sobre el cine.

En este imaginario luchamos contra ideas que pueden generar obras maestras pero que no nos sirven en un cine de grupo, entre ellas: el cine se hace en equipo, si comienza con el guion, es un arte caro, es necesario dominar los términos técnicos, es necesario tener equipos especiales, etc. Todo un imaginario de un cine llamado industrial centrado en las películas y que abandona el cine como forma de pensar y percibir el mundo o como un *cinemar*, una forma de experimentar el mundo con los medios del cine.

Un coordinador no es el que se enfrenta a las órdenes dominantes, sino el que desestabiliza la idea misma de un sistema de referencias. Aquí es donde se puede hacer la creación. La coordinación habla en un grupo, pero todos hablan, de la misma manera que todos también pueden estar en silencio, incluidos los coordinadores. En

los grupos que hemos experimentado en los últimos años, los largos momentos de silencio siempre sorprenden a los recién llegados. Estos son momentos en que se espera que alguien tome la palabra, donde nadie lo tiene como una suposición. Momentos en que nos encontramos con nuestras propias ansiedades sobre poner las cosas en su lugar. La coordinación a menudo sostiene el silencio. Ya el habla necesita hacer el esfuerzo de disolverse en el grupo. Uno no habla desde el yo, sino desde la posibilidad de entrar en el mundo del otro. Cuando comentamos una imagen, analizamos un sonido, nuestros comentarios sólo tienen sentido si se comparte la lógica y la sensibilidad del otro; un discurso con un esfuerzo por deshacerse de sí mismo. Es por eso que los objetos, las imágenes y los sonidos son tan importantes en este proceso. Estos ofrecen una triangulación, una dispersión. Esta dispersión facilita esta charla atravesada por una lógica que no me pertenece. Un discurso que resuena con lo que no es mío, con lo que escucho: los sonidos y las imágenes de los otros. ¡Esta es una de las dificultades de coordinar un grupo! No ser prescriptivo, no decir lo que uno u otro debe hacer, sino tener como norte el mantenimiento de procesos no centrados en el yo. Y, al mismo tiempo, tener el singular como posibilidad.

La coordinación no se hace en la seguridad de la posición centralizadora del maestro tradicional, se permite vivir con sus propias angustias sin protegerse en la postura clásica de mando que exige control y no soporta incertidumbre. La elección de operar con los dispositivos nos permite usar mucho menos un saber de autoridad y más de la sensibilidad para garantizar que el dispositivo en sí – tanto lo que provoca la realización como la dinámica de ver juntos – opere permitiendo que la palabra circule, que el fuera aparezca, que el yo se diluya. La coordinación que asume un trabajo con los dispositivos entiende y desea no sobreponerse con los participantes del grupo. Hay una posición ética en la creación de un campo de encuentro de saberes y sensibilidades.

7. Cuidar

Aquí nos gustaría añadir otra capa al trabajo del cine de grupo. Se trata de una asociación que hemos hecho entre esta práctica, inicialmente vinculada a los procesos educativos, con lo que hemos llamado *prácticas de cuidado*.¹⁰ Tal vez, la asociación entre cine y procesos subjetivos ya ha dejado clara esta dimensión clínica de un cine de grupo, pero podemos avanzar en esta idea.

En primer lugar, es importante señalar que, para entender el cine de grupo como una práctica de cuidado, necesitamos pensar en el cuidado no como un servicio a partir del dolor o la carencia, sino como una potencialización de las formas de ser. El cuidado que no se hace en la búsqueda por suplir lo que se supone que le falta al otro o a sí mismo. No se trata de cuidar una enfermedad, sino de vincular la salud con la creación, con la forma en que cada sujeto se conecta con el otro, con la diferencia, con las posibilidades de vida y de afecto que inventa para sí mismo y para el grupo. Una salud vinculada a la alegría de las fuerzas inventivas que posibilitan una vida singular, una vida no guiada por modelos de riqueza, belleza, éxito, etc. Una salud que se aleja de los narcisismos y fobias que ven en el otro una amenaza. Apostar por una relación de cuidado es apostar a que esta relación garantiza entonces un territorio para que un proceso creativo pueda darse, al mismo tiempo, un espacio de desterritorialización, de suspensión de lazos que aseguran a sujetos y grupos en eslóganes y sistemas de significación *prêt-à-porter*. La atención es efectiva, así como el territorio para la desterritorialización que

regresa al territorio. Tal territorio para las experiencias de creación se hace como un vínculo que produce un común no moral, no identitario, pero crea las condiciones para la singularización. Singularización entendida aquí como la posibilidad de *un* - grupo o individuo - de traer a sí mismo, en una mezcla de creación y aceptación, aquello que él tiene como rasgo que lo diferencia de los otros y de su ideal.

10. Para un trabajo más profundo sobre esta relación, ver: Migliorin, C. Cinema e clínica: notas sobre una práctica. *Metamorfose: Revista Interdisciplinar de Arte, Ciência e Tecnologia*, Salvador, v. 4, n. 4, p. 31-46, jun. 2020.

Un cuidado que pasa por esta extraña proposición: el otro no me es indiferente y con él: yo.

Un proceso de singularización depende de un estado de cosas en el colectivo. En un espacio donde la competencia o donde cada uno necesita afirmar su identidad o garantizar un lugar, los procesos de singularización se ven muy obstaculizados, organizados desde fuera, en deuda con los modelos. En el proceso de singularización no se trata de fortalecer lo que es el individuo, sino de permitir que el sujeto encuentre brechas para actualizar los procesos deseantes desarticulados con la normatividad o la moralidad modelo. Es diferente del "sé tú mismo", más cercano a un "*no seas tú mismo para poder serlo*".

Un proceso de singularización resiste la repetición, por lo que la necesidad de que el grupo funcione como un espacio-tiempo que acoge una desindividualización, solo en él puede haber circulación de afectos que alejen al individuo de la repetición del yo. Un proceso de singularización, ligado a la creación, opera de manera transversal entre la vida psíquica y la relación social.

Como ya hemos dicho, hay una práctica de escucha en el grupo. No de escuchar preguntas e historias personales - lo cual no está prohibido - sino de escuchar las singularidades que buscan en el grupo un espacio de intensificación. Singularidades estas, no individuales. Como si todo lo que se hace o se dice en el grupo pudiera encontrar allí una doble dimensión de la escucha: 1) aceptación de lo que viene de la singularidad; 2) montaje con otros signos, afectos, estéticas, de lo que es escuchado. Es en esta escucha que cada uno puede expresarse por la imagen, es decir, ya en relación con uno fuera del yo, y, al mismo tiempo, recibir nuevas conexiones de lo que se comparte con el grupo. Escuchar es también devolver algo que permite intensificar y complejizar las formas de ser. Por lo tanto, escuchar es menos un espacio de profundización en lo que somos y más un espacio de cuidado en la superficie de las relaciones - es decir, de los encuentros dentro y fuera del grupo, a través de la

creación de imágenes y sonidos, lo que permite que uno se desarrolle. Por lo tanto, el grupo no resuelve problemas, sino que acoge y relanza la creación - inseparable de los procesos subjetivos.

En este sentido, el grupo se registra como una práctica de cuidado si es posible un desgarramiento en relación a los sistemas dominantes de producción de sentido y eslóganes. Tal angustia da al grupo la impresión de que está atravesado por extrañezas de palabras, imágenes y sonidos bizarros, risas fuera de lugar, comentarios desconectados y paradójicos, experimentos incomprensibles, gestos extraños. Cuando esto comienza a ocurrir, ya sabemos que comienza a constituirse como espacio-tiempo en el que es posible delirar juntos.

Fue que él comenzó
a sentir el aroma a
las plantas, como si
estuviera en un jardín.
Pinos, pinos pinos.

El enwadre: vió unos
pinos en contraluz, con
sombra, desde abajo
la sombra del árbol
enraizado, con gruesos
raíces pero con cálidos
raíces que crece entre sus
pines que desde el
pino se admiraba
el perfume de aroma
inconfundible que me da
paiz y seguridad.



Las relaciones de cuidado en un grupo dependen poco de un acto o gesto de un individuo. Desafortunadamente, estamos tan acostumbrados a pensar en las prácticas de cuidado en un mundo organizado por la clínica especializada, con los médicos como paradigma, que abandonamos la idea de un efecto clínico a partir de un movimiento del propio grupo como campo de singularización. Repetimos: no se trata de pensar el cuidado como algo que uno hace solo en relación con el otro, sino como una forma de que un grupo se instale como procesos de escucha y acogimiento de singularización y liberado de la centralidad del yo paranoico, competitivo y narcisista de lo contemporáneo.

Podemos intuir allí una práctica política inseparable de la clínica. Una práctica que se da en la continuidad entre los actos creativos, la producción colectiva de cine y una forma de cuidado que tensa los significados dominantes que intensifica los procesos subjetivos guiados por la competencia, aislamiento, privatismo, narcisismo y paranoia.

8. Fim

Al igual que un grupo comienza, puede terminar. Esta obviedad debería quitar el peso que podemos poner cuando hay el final de un grupo o la salida de un miembro. Así como el comienzo de un grupo establece una máquina relacional, un espacio-tiempo de experimentación, el final de un grupo, preferiblemente, se hace mediante el establecimiento de algo cuyos efectos nadie controla. El viaje de un grupo se realiza mediante movimientos no planificados de reinención propia frente a llegadas y salidas. Cuando un grupo termina o cuando un coordinador abandona el grupo, este gesto ocurre como un corte, como un movimiento que produce algo: una nueva distribución de responsabilidades, nuevos agenciamientos de escucha.

Aprender a lidiar con la finitud que siempre está en el horizonte es enfrentar la imposibilidad de controlar un proceso colectivo. Un grupo no tiene fin, ya que el cierre también se compone de gestos de apertura. Por lo tanto, no debe terminar flojo, con coordinadores adjuntos y luchando por mantenerlo en marcha. Un grupo sabe cuándo debe terminar y esto puede ser tan importante como sus momentos de poder. Cuando un grupo termina haremos otras cosas – siempre hay cosas importantes que hacer – y podemos dejar sus reverberaciones produciendo nuevas creaciones y desplazamientos, como un texto con algunas notas sobre *Cine de grupo*.

Formas de hacer y experimentar: cine y educación reúne artículos que transitan entre la experiencia de campo con cine y educación y metodologías de trabajo en esas áreas. Los artículos aquí reunidos reflejan un trabajo en colaboración entre investigadores, profesores y estudiantes de Brasil y de Uruguay que, durante tres años, desarrollaron proyectos de enseñanza e investigación.

